GEOGRAFIA E ENSINO:

Dimensões teóricas e práticas

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2022

GEOGRAFIA E ENSINO:

Dimensões teóricas e práticas

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)

Atena Editora
Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Gabriel Motomu Teshima
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS
APLICADAS

Atena
Editora
Ano 2022

Geografia e ensino: dimensões teóricas e práticas

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G345 Geografia e ensino: dimensões teóricas e práticas / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-912-4
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.124220703

1. Geografia – Estudo e ensino. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.

CDD 910.7

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

A obra: “**Geografia e ensino: Dimensões teóricas e práticas**”, apresenta estudos que interconectam a pesquisa, o ensino. Nela, distintos aspectos dos processos teóricos, práticos e pedagógicos da ciência geográfica são apresentados, de modo a compor em parte, um panorama dos caminhos trilhados pelos estudos geográficos e das possíveis nuances que podem serem investigados, sob a luz do entendimento das sociedades e dos espaços por elas habitados.

Partindo desse entendimento, o livro composto por doze capítulos, resultantes de pesquisas empíricas e teóricas, de distintos pesquisadores de diferentes instituições e regiões brasileiras e uma de Coimbra, Portugal. Apresenta pesquisas do cenário educativo, ou de pesquisa, que interrelacionam ações humanas sobre o espaço, destacando a centralidade das relações de poder na constituição social. Entre os temas abordados, predominam estudos sobre inclusão, educação especial, currículo, cartografia, educação ambiental, uso pedagógico de jogos, alimentação, mobilidade, fontes de energia, entre outros.

Para mais, destacamos a importância da socialização dos temas apresentados, como forma de visibilizar os estudos realizados sob dissemelhantes perspectivas. Nesse sentido, a Atena Editora, se configura como uma instituição que possibilita a divulgação científica de forma qualificada e segura.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A GEOGRAFIA POÉTICA E O ENSINO PAN – AMAZÔNICO DE FRONTEIRA

Data de aceite: 01/03/2022

Francisco Marquelino Santana
Doutor em Geografia pela universidade Federal de Rondônia, e vice – coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa dos Modos de Vida e Cultura amazônica – GEPCULTURA / UNIR

RESUMO: A originalidade da geopoética é uma ponte que liga o ensino e a aprendizagem a um entrelaçamento do vivido em sala de aula. A escola é um conjunto multicultural que reúne e inclui uma diversidade singular e plural da educação amazônica. São esses valores axiológicos que a geografia poética procura buscar divinais peculiaridades que vivem alojadas na alma dos estudantes, onde muitas vezes são singularidades tratadas à revelia de uma gestão de cunho altamente conservador. Desta forma podemos trazer algumas problematizações que podem elucidar como se dá o metamorfoseamento de um currículo escolar tradicional – conservador para um currículo dinâmico e inovador que possa incluir e valorizar estudantes muitas vezes vítimas de hostis preconceitos sócio – linguístico – culturais nas escolas fronteiriças da Pan – Amazônia.
PALAVRAS – CHAVE: Geografia poética; Ensino; Pan – Amazônia.

POETIC GEOGRAPHY AND PAN-AMAZON FRONTEIRA TEACHING

ABSTRACT: The originality of geopoetics is a bridge that connects teaching and learning to an intertwining of what is lived in the classroom. The school is a multicultural set that brings together and includes a singular and plural diversity of Amazonian education. It is these axiological values that poetic geography seeks to seek divine peculiarities that live lodged in the soul of students, where they are often singularities treated in the absence of a highly conservative management. In this way we can bring some problematizations that can elucidate how the metamorphosis of a traditional school curriculum – conservative for a dynamic and innovative curriculum that can include and value students often victims of hostile socio-linguistic – cultural prejudices in border schools of Pan – Amazon.
KEYWORDS: Poetic geography; Teaching; Pan – Amazon.

1 | A GEOGRAFIA POÉTICA

Na Geografia poética brota uma linguagem singular e plural. Não temos como separar a geografia poética da vivência amazônica. Esse entrelaçamento original precisa ser conquistado no espaço escolar onde convivem diferentes diferenças. O imbricamento entre a poética e o ensino nos mostra com clarividência um cotidiano humano que se revela no outro.

O outro não poderá conviver num espaço de invisibilidade e o seu pertencimento não deve se tornar uma espécie de objeto de usurpação no contexto escolar. A geografia poética se

aloja na alma dos estudantes para enfim poder senti-lo para que não haja nenhum tipo de aversão humana. Numa comunidade escolar o ato afrontoso da intolerância poderá levar muitas vidas inocentes à derrocada do conhecimento.

O ato de conhecer pode estar presente em diferentes formas simbólicas, desde o aluno ribeirinho ao aluno quilombola, do aluno indígena ao migrante, e de todos que constituem a alma de uma comunidade escolar. A poética por sua vez tem o sentido prazeroso e aconchegante de enxergar o outro em suas peculiaridades, de viver em comunhão sem a presença hostil do preconceito e da discriminação horripilante.

A poética nasce no ser do ente e se desenvolve na espiritualidade do sentimento, quer na vida cotidiana do espaço de ação, quer nos mitos e devaneios dos povos originários e tradicionais da Pan – Amazônia. Quando o ser internaliza o seu mundo vivido surge na sua alma a ontologia da tranquilidade humana. Desta forma *"a poética do devaneio deve ser tão somente determinar os interesses de um devaneio que mantém o sonhador numa consciência de tranquilidade".* (BACHELARD, 1989, p. 123). O sonhador sente-se aliviado e, portanto, o seu imbricamento com o lugar lhe oportuniza a conviver com as suas encantarias e simbolizações cotidianas de uma heterotópica vastidão.

É justamente este vasto mundo de uma cultura cosmopolita amazônica que nos faz valorizar as subjetividades e presentificações de uma linguagem poética cosmogônica e divinizada dos povos da floresta. Para Loureiro (2001), a cultura de um povo é fonte inesgotável de inspiração, de símbolos, de experiências, de trabalho acumulado, de beleza e de utopias. Segundo o mesmo autor:

> Quando se fala aqui de uma dominante poética e estetizante da cultura amazônica, claro está que não se fala de produção de "poemas", isto é, de uma estrutura de palavras alinhadas em relações de tensão significantes, nem tampouco de poesia como qualidade inerente ao poema, como produção artística que se manifesta no âmbito da linguagem. Fala-se do poético, e mais precisamente, de uma poética como estado coletivo reinocentado. Fala-se de um conjunto de relações culturais com o mundo, reguladas pelo poético que emana do devaneio do imaginário em liberdade e cuja mediação é feita por meio das simbolizações estéticas configuradas na mitologia, na arte, na visualidade amazônica. (LOUREIRO, 2001, p. 87, 88).

Para Loureiro (2001), uma poética que se revela não somente nas criações dos diversos campos da arte, mas que também estabelece a forma de uma ética das relações dos homens entre si e com a natureza, para o mesmo autor, esta é uma poética em ação que se instaura no cerne de uma cultura governada pela função estética do imaginário.

A geografia poética é o axioma da vida amazônica, são os devaneios estetizantes da alma ribeirinha, é o fabuloso mundo da imaginação e o esplendor deslumbrante da briosa mata. Todas essas características são apropriadas e internalizadas pelo ser, um ser preenchido de um inesgotável conhecimento e que também se faz presente na escola, nos processos de ensino e aprendizagem e na espiritualidade do lugar amazônico.

2 I O SER E O ENSINO NO LUGAR AMAZÔNICO

Para Saramago (2014), Heidegger partiu da premissa de que o único ente capaz de estar à altura e de fazer em face de tal pergunta era, evidentemente, o homem.

> Contudo, a ontologia moderna não é uma disciplina isolada, mas mantém uma peculiar imbricação com aquilo que se compreende por fenomenologia em sentido estrito. Somente com a fenomenologia surge um conceito adequado para a investigação. Ontologia da natureza, ontologia da cultura, ontologias materiais: tais são as disciplinas nas quais se realça, em função de seu caráter temático – categorial, o conteúdo objetual dessas regiões. O que assim se alcança serve de fio condutor ao problema da constituição, as conexões da gênese e a estrutura da consciência de Objetualidades de um ou outro gênero. (HEIDEGGER, 1995, p. 08).

Neste mesmo sentido, Heidegger (1995), nos diz ainda que somente a partir da fenomenologia é possível levantar a ontologia correspondente sobre uma base problemática firme e manter-se num caminho adequado.

O caráter ontológico do ser é mundo vivido e apropriação do ente com os entes para a construção e reconstrução cotidiana do ser num determinado espaço de ação. Ainda sobre este caráter ontológico, Heidegger (1995) é enfático em dizer que *"o decisivo é tomar o hoje no estabelecimento da análise de maneira tal que se torne visível, algo assim como o caráter ontológico".* (P. 39).

O homem pode viver num mundo em estesia ou exaurir-se, pode ser o ator do fabuloso mundo, mas pode submeter-se à fúria do próprio lugar ou da sociedade envolvente. O mesmo autêntico lugar pode transformar-se de brioso a uma gólgota, mas será sempre um lugar de enfrentamento e resistência humana. Sobre a relação, lugar, ser e mundo, Saramago (2014, p. 196), nos deixa a seguinte reflexão, inspirada nos estudos de Heidegger:

> Heidegger jamais aceitou uma abordagem objetificadora do lugar, calcada apenas num conhecimento teórico: a compreensão sendo mais originária que o conhecimento e mais própria do ser – no – mundo, só ocorreria por meio da apreensão conjunta das relações entre as coisas. E é apenas assim, que podemos compreender o fenômeno do lugar, bem como o da interioridade.

Seguindo a mesma linhagem teórica de Lígia Saramago, Eduardo Marandola (2014), e também fazendo uma reflexão sobre o pensamento heideggeriano de mundo e ontologia, o referido pesquisador nos informa que mundo é como um conceito existencial – ontológico da mundanidade, ou seja, este se refere diretamente à presença do ser – aí, ligada ao cotidiano, é o mundo onde somos o ser no mundo. Mas "este mundo", segundo Marandola (2014, p. 233):

> Só faz sentido para Heidegger, do ponto de vista ontológico, em sua mundanidade. Isto significa que este mundo é aquele mais próximo, que envolve o ser e os entes em um cotidiano fático da pre-sença: o mundo circundante.

Depois de analisarmos a relevância do ser e a sua internalização na cotidianidade do espaço de ação, podemos agora elucidar a volúpia inenarrável deste virtuoso ser no processo ensino – aprendizagem nas escolas do lugar fronteiriço da Pan – Amazônia e sua vivificante multiculturalidade. Inicialmente, observemos a peculiar reflexão apontada pelo educador Moacir Gadotti (1998, p. 15):

> A crise de paradigmas também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma; sobre o seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local. Nessa sociedade cresce a reivindicação pela participação, autonomia e contra toda forma de uniformização; cresce também o desejo da afirmação da singularidade de cada região, de cada língua, etc. A multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo.

Gadotti (1998) nos alerta ainda que a autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõe às relações autoritárias existentes. Autonomia é o oposto da uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. O educador Paulo Freire (1997) nos instiga a refletir que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. O mesmo autor nos chama ainda a seguinte atenção:

> A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do ser mais. (FREIRE, 1998, p. 137).

A heterotopia multicultural de ritos, mitos, imaginários, línguas e dialetos, são apagados pela borracha do autoritarismo escolar, enquanto os alunos marginalizados da espacialidade fronteiriça amazônica são condenados ao fracasso escolar, porque a escola não os valorizou e não tolerou as suas diferentes diferenças, desrespeitando desta forma o seu originário mundo ontológico, o pertencimento, o sentimento, o enraizamento, o empoderamento e propondo desta forma uma abominável ruptura com os seus valores ancestro – cosmogônico – divinais de identidade intercultural de fronteira. Para McLaren (1999, p. 151): *"Uma identidade de fronteira não é apenas uma identidade anticapitalista e contra hegemônica, mas é também criticamente utópica, é uma identidade que transforma o peso do conhecimento em um escândalo de esperança".*

O cenário educacional de fronteira amazônica continua alijando indígenas e ribeirinhos, lhes propondo um mundo diferente dessas minorias étnico – raciais marginalizadas e uma pedagogia conservadora e obsoleta.

> Porém, ao mesmo tempo, a pedagogia crítica necessita estar alerta para com as formas de populismo elitista que privilegiam apenas os esforços de reforma daquelas pessoas que tem experiência direta com as populações oprimidas. (MCLAREN, 1999. P. 155).

O ensino do lugar amazônico deve ser apreendido por toda equipe administrativo – pedagógica da escola, assim sendo, estarão se apropriando das singularidades de

cada estudante e respeitando com tolerância as diferentes diferenças de suas regiões fronteiriças, inclusive de alunos que migram dos países vizinhos.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÕES: POR UMA GEOGRAFIA POÉTICA NO ENSINO AMAZÔNICO

A geografia poética divinizante não é ludibriadora nem calabouço da vida amazônica. É uma poética que não ceifa vidas porque vive alojada no ser de cada docente ou discente e demais membros que constituem o espaço escolar. A geografia poética vive entranhada nas minorias étnico – raciais e por isso consegue enxergar a alma do ser amazônico.

Os alunos carregam no imaginário o seu espaço de ação e suas encantarias mitológicas ancestrais que passam de gerações a gerações. São exatamente essas peculiaridades que precisam estar presente no projeto político – pedagógico de cada unidade de ensino, mas não somente isso, precisam também estar presente no ser de cada docente que convive diariamente com os estudantes.

O imaginário privilegiado é uma celebração poética da exaltação dos sentidos, algo que não pode sofrer rupturas nem dilacerado em suas relações com o outro. O comportamento do ser ribeirinho, do ser indígena ou do ser migrante, que ingressa numa escola diferente dos seus modos de vida, geralmente há uma espécie de cisão entre o meio em que vivia com o meio que acabara de entrar, e isso, provoca no estudante uma espécie de afronta ao seu próprio sentimento.

Loureiro nos diz que para o nativo da Amazônia, a contemplação é um estado de sua existência. O princípio e o fim de suas relações com a vida cotidiana e a raiz de suas peculiaridades de expressão. O autor nos diz ainda que tudo isso “é uma contemplação que estabelece equilíbrio de limite e grandeza do homem com a natureza”. (LOUREIRO, 2001, P. 195).

Essa contemplação e sua exuberância cósmica jamais deverá ser confundida na escola com abnegação ou execração de uma cultura original ou tradicional da Pan – Amazônia. Neste caso, seria uma hostil absurdez de quem convive com as práticas pedagógicas, agir de tal modo e com tamanha malevolência humana.

Esta poética que procuramos elucidar no ensino amazônico é uma poética do deslumbramento, uma poética estetizante, suntuosa, complacente e devaneante. Na virtuosidade e volúpia da geografia poética há um processo de intimidade entre docente e discente, há uma brandura inesgotável e prodigiosa entre ambos, justamente porque o educador conseguiu internalizar e apropriar-se das peculiaridades culturais do aluno e desta forma também conseguiu despertar o respeito e a tolerância.

A geografia poética é uma vivacidade da imaginação e uma contemplação simbólica do espaço vivido do homem amazônico. A poética de Bachelard (1989, p.19), instiga no espaço vivido do homem à fenomenologia da imaginação, pois, segundo ele:

> O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração e à reflexão do geômetra. É um espaço vivido. É vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação. (1989, p. 19).

Na Amazônia, diz Loureiro (2001, p. 110), *"as pessoas ainda veem seus deuses, convivem com seus mitos, personificam suas ideias e as coisas que admiram".* Desta forma, conclui Loureiro (2001, p. 111):

> Na vida Amazônica a mitologia reaparece como a linguagem própria da fábula que flui como produto de uma faculdade natural, levada pelos sentidos, pela imaginação e pela descoberta das coisas. Nesse procedimento de uma verdadeira metafísica poética o impossível torna-se possível, o incrível apresenta-se crível, o sobrenatural resulta em natural. Quer dizer, um estado poético que evola do devaneio de livre expansão do imaginário.

A geografia poética surge como forma de um ensino inefável, uma poética inebriante do ser, algo encantador e dadivoso, que consegue de certa forma entrelaçar professores e alunos num mundo de respeito às diferentes diferenças, construindo um espaço escolar verdadeiramente democrático e inclusivo.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geografia poética e o ensino pan – amazônico de fronteira carece de ser brotado em cada unidade de ensino e em cada docente que faz parte da cotidianidade do aluno. Mas esta poética só poderá ser divinamente brotada diante de uma convivência com o lugar. O lugar de vivência do aluno e o lugar escolar onde o aluno passa boa parte do tempo.

Nessas significações e presentificações, alunos e professores precisam ser os protagonistas e atores desta nova empreitada de enfrentamento ao ensino conservador. Esta geografia poética descarta qualquer ato de preconceito e segregacionismo, saindo do tradicional autoritarismo e cedendo espaço ao empoderamento, a tolerância e a brandura.

Esta geografia da qual falamos, não tolera alunos e professores serem submetidos a humilhação nem ao fracasso, é uma geografia que sonha, que busca a utopia, que consegue realizar o que para muitos é algo impossível. Esta geografia está além do espírito, ela está no ser da alma, uma alma que vive constantemente ameaçada por um desenvolvimento caduco e atrofiado da sociedade capitalista envolvente.

A geografia poética é heterotópica e cosmopolita, é uma incompletude que não deve ser silenciada nem execrada, mas que deve caminhar nos devaneios da fenomenologia do lugar amazônico.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver – uma oportunidade para imaginar outros mundos.** Editora Elefante, São Paulo, 2018.

ARKONADA, Katu. **Descolonização e viver bem são intrinsecamente ligados**. IHU. On-line, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A Poética dos Devaneios**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. **A Terra e os Devaneios da Vontade.** São Paulo, Martins Fontes,1991.

BACHELARD, Gaston. **A Agua e os Sonhos**. São Paulo, Martins Fontes, 1989a.

BANIWA, André Fernando. **Bem viver e viver bem. Segundo o povo Baniwa do Noroeste amazônico brasileiro**. VIANA, João Jackson Bezerra; LUBEL, Aline Fonseca. (ORG). Curitiba, Editora UFPR, 2020.

CASTR, Ricardo Gonçalves. **Ecoética amazônica – o bem viver e o princípio responsabilidade de Hans Jonas**. Curitiba, Editora CVR, 2019.

CARIAS, Celso Pinto. **Nem normal, nem novo normal, mas bem viver**. Instituto Humanitas Usininos, 07-07-2020.

COLQUE, Abraham. **O indígena não é coisa do passado, ele é um projeto de futuro.** IHU on-line. 24 – 03 – 2011.

CITELLI, ADILSON. Linguagem e persuasão. São Paulo, Editora Ática, 2007.

COHEN, Jean. **Estrutura da linguagem poética.** São Paulo, Editora Cultrix, 1974.

COUTO, Alexandre & COUTO, Judith. KAXARARI, Miguel, Edmilson, Clemilda, Aldeir.

Cartilha Kaxarari (1). Porto Velho, Sociedade Internacional de Linguística, 2005.

DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra**. São Paulo, Perspectiva, 2015.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo, Editora Atlas S.A, 2009.

DIAS DE ASSIS, Nívia Paula**. (Cosmo) Ontologias indígenas no semiárido.** Fortaleza, Em Perspectiva, Revista do PPGH/UFC, 2020.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Pesquisar, Participar: Sensibilidades** Pós-Modernas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu**. Pesquisa participante: O saber da partilha.** 1ª edição. Aparecida – São Paulo, 2006.

GORDON, César. **Bem viver e propriedade: o problema da diferenciação entre os Xikrin – Mebêgôkre (Kayapó).** Revista MANA, N. 20, p. 95 – 124, 2014.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo, Perspectiva, 2007.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia**. São Paulo, Paz e terra. 1997.

GADOTTI, Moacir. Construindo a escola cidadã. Brasília, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto a filosofia? Identidade e diferença**. Livraria duas cidades, São Paulo, 1971.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ontologia (Hermenêutica da faticidade**). Petrópolis, Editora Vozes, 2ª edição, 2013.

WILDE, Guillermo. **Bem viver indígena, muito além do Welfare State**. Instituto Humanitas Usininos – IHU, 29-11-2015.

HOLZER, Werther. **A discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente.** In: Revista Território, Rio de Janeiro, ano IV, (7), 1996, p. 70

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo, Cortez editora, 2ª edição, 1999.

HOLZER, Werther. **Mundo e lugar: Ensaio de Geografia fenomenológica**. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia. **Qual o espaço do lugar?** 1ª edição. São Paulo: Editora perspectiva, 2014.

MARANDOLA, Eduardo. **Lugar enquanto circunstancialidade**. In: **Qual o espaço do lugar?** 1ª edição. São Paulo: Editora perspectiva, 2014.

MEJÍA, Milton. **Desenvolvimento, bem viver e busca de alternativas.** ALAI AMLATINA. Tradução de André Langer. Extraído de Instituto Humanitas Usininos, 27-07-2016.

MELO, Elson. **Mata virgem.** Manaus, edição do autor, 1981.

NUNES, Débora. **Bem viver, elemento para o pós – capitalismo?** Outras palavras, 14-09-2017.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Sistematização das experiências: Algumas apreciações**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa participante: O saber da partilha. 1ª edição. Aparecida – São Paulo, 2006.

KAWA, Nick. **A virada ontológica e a Amazônia: um diálogo** (completo). Amazônia latitude.com, 2017.

KAXARARI, Kamakuna. Marcondes Kaxarari. Entrevista. Março de 2021. Aldeia Paxiuba.

KOPENAWA, Davi; Albert, Bruce. Palavras de um xamã Yanomami. Companhia das letras, 2015.

LESBAUPIN, Ivo. **Para salvar a humanidade do desastre: "o bem viver".** Portal das CEBs, 28-05-2018.

LIEBGOTT, Roberto. **O pacto de morte contra os índios e contra o bem viver.** Revista IHU on-line. N. 478, 30-11-2015.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: Uma poética do Imaginário.** São Paulo, Escrituras, 2001.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A arte como encantaria da linguagem**. São Paulo, Escrituras, 2008.

BEM VIVER GLOBAL, **Manifesto** pelo. OPLAS. 14-11-2020.

PACINI, Aloir. **Bem morrer é um alerta para o bem viver**. Instituto Humanitas Usininos, 10-06-2020.

PARMIGIANI, Tânia Rocha. **Poesia na escola: presença/ausência.** Dissertação de Mestrado. Universidade estadual de Campinas-Unicamp, 1996.

PITMAN, Thea. **Bem viver: linguagem, criatividade e criticidade**. Revista Periferias, 2019.

RANZI, Pedr. **Vamos falar o acreanes.** Rio Branco, Edufac, 2017.

REZENDE, Maria Idalina Monteiro. **A linguagem jurídica e sua expressão no contexto ribeirinho: a justiça itinerante no baixo madeira.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Rondônia. Guajará – Mirim – Rondônia, 2010.

SANTANA, Francisco Marquelino. **Os brasivianos do rio Mamu: Modos de vida e a poética fenomenológica do viver.** 2019. 333 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2109.

SARAMAGO, Lígia. **Como ponta de lança: O pensamento do lugar em Heidegger.** In: Qual o espaço do lugar. MARANDOLA, Eduardo; W, Holzer; Oliveira, Lígia de. São Paulo, Editora Perspectiva, 2014.

SCHAVELZON, Salvador. **Bem viver e autonomia nos territórios indígenas Latino – Americanos.** Revista Periferia. 2019.

SILVA. Marcia Alves Soares da. **Por uma Geografia das Emoções.** GEO*graphia,* v. 18, n. 36, p. 99-119, 2016.

SILVA, Josué da Costa Silva. **Cuniã: Mito e lugar**. Dissertação de mestrado, FFLCH/USP, São Paulo, 1994.

SOLÓN, Pablo. **Alternativas sistêmicas – Bem viver, decrescimento, comuns, ecofeminismo, direitos da mãe terra e desglobalização**. Editora Elefante, São Paulo, 2019.

SOUSA, Gladys Cavalcante. **Aspectos da fonologia da língua Kaxarari.** Campinas, dissertação de mestrado, biblioteca central da Unicamp, 2004.

STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisar é pronunciar o mundo: Notas sobre método e metodologia**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa participante: O saber da partilha. 1ª edição. Aparecida – São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues & FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional (Rondônia).** Porto Velho, Rondoniana, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: A perspectiva da Experiência**. Tradução: Lívia de Oliveira. Londrina, Eduel, 2015.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Yi-Fu**. The Good Life.** Madison: The University of Wisconsin Press, 1986.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A floresta de cristal: Notas sobre a ontologia dos espíritos amazônicos.** São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

CAPÍTULO 2

APRENDER BRINCANDO: O AMAZONAS E A AMAZÔNIA EM JOGOS

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 16/01/2022

Marcela Vieira Pereira Mafra
Universidade do Estado do Amazonas
Professora do Curso de Geografia
Manaus/AM
http://lattes.cnpq.br/6513921362135289

RESUMO: O jogo é uma alternativa pedagógica que torna a aprendizagem mais dinâmica e divertida, tirando a tensão sobre o processo de aprendizagem, auxiliando a driblar a falta de interesse dos alunos pela aula. Portanto, o objetivo desse artigo é fornecer um subsidio lúdico para auxiliar no ensino sobre a região Amazônica e o Amazonas. São apresentados 3 jogos de aprendizagem, 1 sobre os municípios do Amazonas e 2 sobre os aspectos físico-naturais da Amazônia. A partir da utilização dos jogos propostos neste artigo na sala de aula, percebeu-se um estímulo à busca de informações mais aprofundadas sobre diversos aspectos da Amazônia, confirmando que o uso dos jogos como recurso didático tende a promover o conhecimento tangencial.
PALAVRAS-CHAVE: Jogos de Aprendizagens. Região Amazônica. Ensino de Geografia.

LEARNING BY PLAYING: THE AMAZONAS AND AMAZON IN GAMES

ABSTRACT: The game is a pedagogical alternative that makes learning more dynamic and fun, relieving tension about the learning process, helping to circumvent students' lack of interest in the class. Therefore, the purpose of this article is to provide a recreational aid to assist in teaching about the Amazon region and the Amazon. 3 educational games are presented, 1 on the municipalities of Amazonas and 2 on the physical-natural aspects of the Amazon. From the use of the games proposed in this article in the classroom, there was a stimulus to search for more in-depth information on various aspects of the Amazon, confirming that the use of games as a didactic resource tends to promote tangential knowledge.
KEYWORDS: Learning Games. Amazon Region. Geography Teaching.

INTRODUÇÃO

A necessidade de engajar os alunos nas aulas e diversificar o processo de aprendizagem faz com que os jogos estejam cada vez mais presentes nos ambientes educacionais.

Pois, como bem salienta Antunes (2010, p.17) cabe ao professor tornar os conteúdos conceituais com os quais trabalha algo interessante, novo, surpreendente, colorido, grande, criativo e desafiador. Isso é necessário para que o professor consiga seduzir o cérebro do aluno e o estimule a aprender. Nesse sentido, a utilização de jogos, apresenta-se como um recurso didático-pedagógico que muito pode contribuir para ajudar o cérebro a

aprender com mais facilidade. Pois, como salientam Furió *et* al. (2013), o ato de jogar, além de proporcionar prazer, é um meio do sujeito desenvolver habilidades de pensamentos e cognição, estimulando a atenção e memória.

A utilização de jogos pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem de alguns conteúdos, por tornar esse processo mais prazeroso, auxiliando a superar a reclamação dos alunos de que muitos conteúdos são enfadonhos e não despertam neles o interesse em estudá-los, o que contribui para se dispersarem durante as aulas, contribuindo para o insucesso escolar e a indisciplina.

É muito importante que o professor tenha condições de inovar, criar e propor alternativas de ensino para tentar reverter o quadro de desinteresse dos alunos, uma vez que a escola hoje enfrenta a concorrência direta de outros "meios" (televisão, computadores, vídeo game, internet etc.) que atraem muito mais o aluno do que o cotidiano da sala de aula (NUNES, 2004).

Para que haja bons resultados com a utilização dos jogos é importante que o professor tenha uma boa administração da classe, evitando assim, a desordem, a dispersividade e a confusão que podem contribuir para a ausência da aprendizagem. Uma significativa ajuda para manter a boa administração da classe durante a realização dos jogos é ter as regras dos jogos bem claras para todos, incluindo as penalidades, isso evita que os alunos queiram fazer ajustes durante as jogadas, gerando conflitos e inviabilizando a realização da atividade.

Afinal, como afirmou Huizinga (2001) a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. Por isso, é importante o planejamento bem estruturado, tanto para a construção do jogo quanto para a aplicação do jogo dentro de uma sequência didática.

Além das regras, Macedo, Petty e Passos (2000) destacam algumas características relevantes para o trabalho com jogos, e que foram levadas em consideração na elaboração dos jogos apresentados nesse artigo, são elas: objetivos, público, materiais, adaptações, tempo, espaço, dinâmica, papel do adulto, proximidade do conteúdo e continuidade.

É de extrema importância utilizar os jogos de forma conectada ao conteúdo que se está trabalhando ou que se planeja trabalhar com a turma, formando um todo integrado para que o jogo não seja apenas incluído na sala de aula, mas integre-se a aula, potencializando o ensino-aprendizagem. Para isto, tem que está claro para o docente a necessidade pedagógica, o que você quer que o aluno aprenda ou revise a partir do jogo, determinando assim, o objetivo do jogo.

Se isto for feito, os alunos perceberão aquilo que Piaget (1975) afirmava, que o jogo na escola não é apenas uma forma de desafogo ou algum entretenimento para gastar energia, mas um meio que enriquece e contribui para o desenvolvimento intelectual.

Quando bem planejado e executado os jogos favorecem o processo de socialização entre os alunos e entre os alunos e professores, aumenta a autonomia do aluno e a iniciativa individual e, proporciona divertimento, alegria e prazer durante a realização

da atividade. No aspecto didático contribui para a revisar e consolidar a aprendizagem, estimula o raciocínio, melhora a atenção, concentração, abstração, reflexão, tira a tensão sobre a aprendizagem, tornando o aprendizado mais "leve", contribuindo para a melhora do rendimento.

Uma preocupação adicional que o professor deve ter quando da utilização dos jogos é conhecer o perfil dos alunos-jogadores, como reagem a diferentes estímulos de jogos. Isto evita o baixo engajamento e falhas nos jogos, como por exemplo, propor jogos competitivos para turmas colaborativas.

Sobre as caraterísticas dos jogadores, Bartles (1996) definiu quatro tipos de jogadores: realizadores que correspondem aqueles jogadores que competem sempre buscando a vitória; os matadores que são jogadores com perfil agressivo e provocador que não se satisfazem somente em ganhar, mas em eliminar o adversário; socializadores são aqueles que gostam de jogar para fazer amigos; e, os exploradores que são motivados pelo conhecimento e pela experiência proporcionada pelo jogo. Após identificado o perfil dos jogadores e as necessidades pedagógicas, o próximo passo é a construção do jogo educativo.

Mafra (2019) constatou em pesquisa realizada com alunos do Ensino Fundamental II que os mesmos pouco sabem sobre a Amazônia, especialmente, com relação aos aspectos físico-naturais da região. Nesta mesma pesquisa, professores de Geografia apontam a escassez de materiais didáticos-pedagógicos que possam auxiliar na temática.

Com o intuito de preencher essa lacuna com relação a escassez de materiais didático-pedagógicos relativos a Amazônia e o Amazonas é que esse trabalho se justifica. Além do fato de que ao abordar essas temáticas através dos jogos, o professor pode "promover pesquisas e trocas de experiências entre os alunos, favorecendo ainda mais a construção de conhecimentos" (SCHWARZ, 2006, p. 48).

Pois, como pontuam Castellar e Vilhena (2011, p. 44), "os jogos permitem integrar as representações sociais adquiridas pela observação da realidade e dos percursos percorridos no jogo, auxiliando a aprender a pensar sobre o espaço em que se vive", e contribuem para a construção de habilidades geográficas".

Portanto, o ojetivo desse artigo é discutir a viabilidade da utilização de jogos de aprendizagem que podem ser utilizados como subsídios para auxiliar no ensino sobre a região Amazônica e o Amazonas, apresentando a dinâmica utilizada em três jogos de aprendizagem que foram elaborados para essa finalidade e analisando o desempenho dos alunos durante e após a atividade.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Com relação a metodologia do artigo em tela, essa se caracteriza como pesquisa qualitativa, de caráter descritivo por ser um estudo inicial sobre a utilização de jogos

aplicados como ferramenta didática quando das abordagens dos assuntos relativos a Amazônia e ao Amazonas.

Os jogos foram aplicados com duas turmas, 6º e 7º ano, do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Manaus.

Para verificar a viabilidade dos jogos confeccionados foram analisados os seguintes aspectos: capacidade de despertar o interesse, a participação e envolvimento dos alunos; falas, expressões e dúvidas externadas durante o jogo; regras claras e compreensíveis pelos alunos; ser possível finalizar o jogo em tempo de aula; despertar a curiosidade para assuntos específicos dos jogos ou correlatos e engajamento nas atividades de continuação, executadas após os jogos.

JOGO DA MEMÓRIA: AMAZÔNIA

A Amazônia pela sua imensidão geográfica possui vários aspectos, muito destes pouco conhecidos por nossos alunos. De forma a realizar o diagnóstico daquilo que conhecem ou já ouviram falar acerca da região é proposto o jogo da memória da Amazônia. É uma variação do jogo da memória tradicional onde o jogador deve achar um par de cartas iguais. Para este jogo, a imagem não se repete em duas cartas. Para cada par de cartas, há a combinação de uma imagem em uma carta e uma identificação escrita da imagem na outra carta, como mostrado na figura 1. Uma dica é que o professor pode plastificar a folha com o intuito de proteger para garantir o uso prolongado do material.

Necessidade pedagógica: familiarizar os alunos com alguns aspectos/elementos relevantes da fisiografia da região Amazônica.

Objetivos do jogo: encontrar o maior número de pares coordenados;

Quantidade de jogadores: a partir de 2 jogadores individualmente ou 2 duplas ou 2 grupos de no máximo 5 alunos.

Habilidade do Conhecimento: (EF07GE01) avaliar por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereotípicos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.

Objeto do conhecimento: ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil.

Detalhamento do Objeto do Conhecimento: Aspectos físicos da Amazônia e do Amazonas: relevo, estrutura geológica, hidrografia, clima, vegetação e bioma amazônico.

É possível trabalhar esse jogo para desenvolver outras habilidades do sexto ano quando o detalhamento do conteúdo contemplar os elementos físicos da Amazônia.

Nesse jogo é esperado que os alunos expressem interesse em saber mais sobre alguns elementos/aspectos representado nas cartas. Daí a importância do papel do professor durante a execução do jogo, pois este terá várias oportunidades de explicar e trazer informações completares sobre elementos apresentados no jogo.

Outro ponto a destacar no jogo da memória é com relação ao uso das imagens,

sobre isto, Breda e Carneiro (2013) no artigo intitulado “O uso didático de jogos geográficos e a linguagem visual no ensino de geografia” chamam a atenção que ao trabalhar com a análise detalhada de imagens, vai-se em direção oposta a forma como as figuras são apresentadas no livro didático, onde é comum encontrar imagens que são inferiores ao texto, tendo o caráter apenas de ilustração. Isso habitua o aluno a ler textos, mas quando se depara com uma imagem, ele não a observa profundamente, faz apenas uma leitura superficial e vazia”. No jogo da memória, aqui proposto é necessário ler as imagens, observar as suas peculiaridades com muita acuidade visual. É importante, salientar as regras do jogo aos participantes.

As 24 cartas foram dispostas na mesa viradas para baixo, sendo que as 12 que continham as figuras de um lado e do lado oposto as outras 12 com informações escritas; Cada grupo virava duas cartas. Quando essas cartas eram pares combinados, o grupo continuava jogando até errar, passando a vez para o próximo grupo; Ao virar as duas cartas e não ser formado o par correto, desviravam as cartas, deixando-as na posição inicial; Venceu o jogo o grupo com o maior número de pares de cartas.

Pode-se embaralhar todas as cartas, sem separá-las, aumentando o grau de dificuldade do jogo, mas o professor deve ficar atento ao tempo para que a atividade seja iniciada e finalizada dentro de 1 tempo de aula e, que sobre tempo para conversarem sobre as dúvidas e curiosidades que possam surgir a partir do jogo.

Figura 1: Demonstração das cartas do jogo da memória

Esse jogo se mostrou bem interessante, pois na Amazônia dada a sua grandeza geográfica é pouco visitada por seus conterrâneos, além disso, como bem afirmou Wallace (1979, p.18) na Amazônia existem diversos aspectos e objetos interessantes, porém isolados, os quais tem que ser procurados, para então poderem ser observados e apreciados. [...] desse modo, quando os viajantes agrupam numa única descrição todas aquelas maravilhas e novidades que levaram semanas ou meses para observar, acabam

por produzir um enorme desapontamento se por acaso alguém tem a oportunidade de visitar o local.

Logo, muitos fenômenos geográficos/lugares apresentados nas cartas do jogo da memória eram desconhecidos dos alunos o que gerou várias indagações deles, tais como: onde fica? Como é lá? Porquê é dessa forma? A partir desses questionamentos novas conexões com outros conteúdos eram feitas.

Como continuidade dessa atividade cada equipe escolheu um elemento de maior interesse e elaboraram um infográfico ou folder e distribuíram aos demais alunos, apresentando novas informações descobertas através da pesquisa para confecção do produto escolhido.

SUPERTRUNFO DOS MUNICÍPIOS DO AMAZONAS

Esse jogo foi inspirado nos jogos Super Trunfo Países da Grow e o Jogo didático Que estado brasileiro é esse? (LIMA et al. 2016).

Necessidade pedagógica: despertar o interesse e a curiosidade dos alunos com o conteúdo relativo aos municípios do Amazonas, familiarizando-os com a sonoridade dos nomes, além de comparar e discutir os dados do IDH, população, área territorial, densidade demográfica e PIB per capita.

Meta do jogo: ficar com todas as cartas do jogo.

Quantidade de jogadores: 02 e máximo de 08 alunos.

Competência: desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Objeto do Conhecimento: Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras.

Detalhamento do objeto do conhecimento: Região Metropolitana de Manaus; Municípios do Amazonas.

Procedimentos para a elaboração do jogo: inicialmente foi realizado o levantamento e sistematização dos dados de IDH, população, área territorial, densidade demográfica, PIB per capita e a mesorregião dos 62 municípios, conforme quadro 01. É com os valores dessas informações que cada aluno irá jogar.

Município	RMM[1]	Nome da Mesorregião	População	Área (Km²)	Densidade Demográfica	PIB *per capita*	IDH
Alvarães		Centro Amazonense	14.080	5.923,46	2,38	4.144,14	0,527
Amaturá		Sudoeste Amazonense	9.657	4.754,11	1,99	3.815,53	0,560
Anamã		Centro Amazonense	10.193	2.453,94	4,16	5.074,55	0,594
Anori		Centro Amazonense	16.289	6.036,36	2,7	3.940,46	0,561
Apuí		Sul Amazonense	18.059	54.244,92	0,33	5.831,57	0,637
Atalaia do Norte		Sudoeste Amazonense	15.149	76.345,16	0,2	4.529,66	0,450
Autazes		Centro Amazonense	31.876	7.623,27	4,18	4.854,07	0,577
Barcelos		Norte Amazonense	25.715	122.450,77	0,21	3.643,06	0,500
Barreirinha		Centro Amazonense	27.361	5.750,56	4,76	4.300,78	0,574
Benjamin Constant		Sudoeste Amazonense	33.391	8.785,32	3,8	4.099,93	0,574
Beruri		Centro Amazonense	15.500	17.469,50	0,89	4.755,04	0,506
Boa Vista do Ramos		Centro Amazonense	14.921	2.586,85	5,77	3.685,07	0,565
Boca do Acre		Sul Amazonense	29.880	21.938,62	1,36	5.008,78	0,588
Borba		Sul Amazonense	34.452	44.236,25	0,78	4.526,16	0,560
Caapiranga		Centro Amazonense	10.909	9.456,62	1,15	6.113,94	0,569
Canutama		Sul Amazonense	12.727	33.642,56	0,38	3.869,02	0,530
Carauari		Sudoeste Amazonense	25.700	25.778,66	1	5.025,85	0,549
Careiro		Centro Amazonense	32.631	2.631,14	12,4	4.427,96	0,557
Careiro da Várzea	X	Centro Amazonense	23.963	2.631,14	9,11	7.831,59	0,568
Coari		Centro Amazonense	75.909	57.970,78	1,31	26.323,73	0,586
Codajás		Centro Amazonense	23.119	18.700,71	1,24	5.200,55	0,563
Eirunepé		Sudoeste Amazonense	30.666	14.966,24	2,05	4.926,43	0,563
Envira		Sudoeste Amazonense	16.328	7.505,81	2,18	4.373,16	0,509
Fonte Boa		Sudoeste Amazonense	22.659	12.155,43	1,86	4.212,64	0,530
Guajará		Sudoeste Amazonense	14.074	7.583,72	1,86	3.659,77	0,532
Humaitá		Sul Amazonense	44.116	33.129,13	1,33	4.902,70	0,605
Ipixuna		Sudoeste Amazonense	22.199	12.109,78	1,83	3.129,35	0,481
Iranduba	X	Centro Amazonense	40.735	2.214,25	18,4	7.471,49	0,613
Itacoatiara	X	Centro Amazonense	86.840	8.892,04	9,77	9.507,57	0,644
Itamarati		Sudoeste Amazonense	8.040	25.260,43	0,32	5.331,79	0,477
Itapiranga		Centro Amazonense	8.200	4.231,15	1,94	9.975,80	0,654
Japurá		Norte Amazonense	7.289	55.827,21	0,13	4.476,24	0,522
Juruá		Sudoeste Amazonense	10.822	19.442,55	0,56	4.486,92	0,522
Jutaí		Sudoeste Amazonense	17.964	69.457,42	0,26	4.990,03	0,516
Lábrea		Sul Amazonense	37.574	68.262,70	0,55	5.444,80	0,531
Manacapuru	X	Centro Amazonense	85.144	7.330,07	11,62	7.568,55	0,614

1 Região Metropolitana de Manaus. Criada em 2007 por meio da Lei Complementar n. 52. É composta por 8 municípios.

Manaquiri		Centro Amazonense	22.807	3.975,28	5,74	5.457,13	0,596
Manaus	X	Centro Amazonense	1.802.525	11.401,09	158,1	27.861,98	0,737
Manicoré		Sul Amazonense	47.011	48.299,25	0,97	5.321,13	0,582
Maraã		Norte Amazonense	17.364	16.830,83	1,03	3.742,82	0,498
Maués		Centro Amazonense	51.847	39.991,64	1,3	5.234,12	0,737
Nhamundá		Centro Amazonense	18.278	14.105,60	1,3	3.795,56	0,586
Nova Olinda do Norte		Centro Amazonense	30.761	5.586,25	5,51	4.175,69	0,558
Novo Airão	X	Norte Amazonense	14.780	37.796,24	0,39	4.983,27	0,570
Novo Aripuanã		Sul Amazonense	21.389	41.179,75	0,52	3.658,64	0,554
Parintins		Centro Amazonense	102.066	5.952,37	17,15	5.650,13	0,658
Pauini		Sul Amazonense	18.153	41.624,67	0,44	4.209,14	0,496
Presidente Figueiredo	X	Centro Amazonense	27.121	25.421,25	1,07	11.582,88	0,647
Rio Preto da Eva	X	Centro Amazonense	25.758	5.813,22	4,43	7.495,29	0,611
Santa Isabel do Rio Negro		Norte Amazonense	18.133	62.800,08	0,29	3.598,67	0,479
Santo Antônio do Içá		Sudoeste Amazonense	24.487	12.366,14	1,98	3.419,16	0,490
São Gabriel Da Cachoeira		Norte Amazonense	37.300	109.181,24	0,34	4.341,91	0,609
São Paulo de Olivença		Sudoeste Amazonense	31.426	19.658,50	1,6	3.463,07	0,521
São Sebastião do Uatumã		Centro Amazonense	10.688	10.741,08	1,00	3.967,72	0,577
Silves		Centro Amazonense	8.445	3.748,83	2,25	5.705,07	0,632
Tabatinga		Sudoeste Amazonense	52.279	3.266,06	16,01	4.511,97	0,616
Tapauá		Sul Amazonense	19.077	84.946,15	0,22	4.427,95	0,502
Tefé		Centro Amazonense	61.399	23.692,22	2,59	5.684,52	0,639
Tonantins		Sudoeste Amazonense	17.056	6.446,89	2,65	3.437,18	0,548
Uarini		Centro Amazonense	11.906	10.274,68	1,16	6.579,94	0,527
Urucará		Centro Amazonense	17.019	27.904,76	0,61	5.983,03	0,620
Urucurituba		Centro Amazonense	17.731	2.906,70	6,1	4.131,86	0,588

Quadro 01 – Características dos municípios do Amazonas

Fonte: IBGE Cidades (2016); IBGE Pib_Municipios (2016) Organização: Marcela Mafra

A partir dessa organização dos dados apresentados no quadro, procedeu-se a elaboração das 62 cartas, sendo uma carta correspondente a cada município conforme apresentado nas figuras 02 e 03.
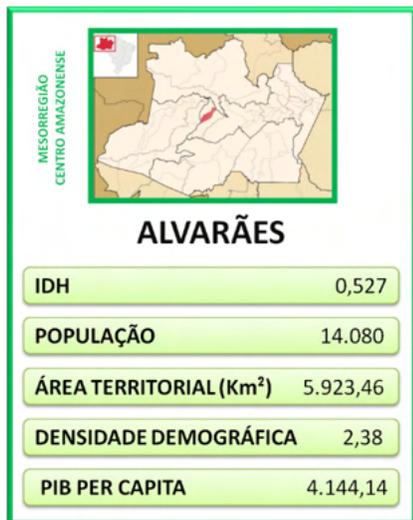
Figura 02: Modelo de Carta do Jogo-Alvarães
Fonte: Elaborada pela autora
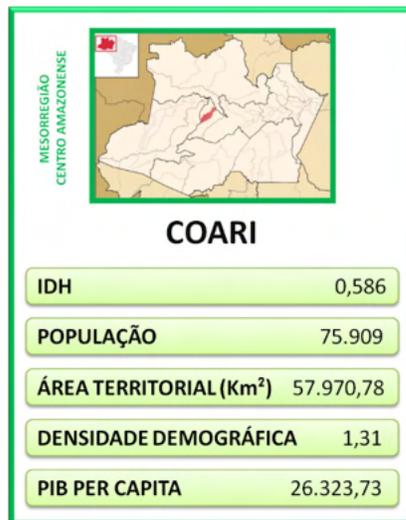
Figura 03: Modelo de Carta do Jogo-Coari
Fonte: Elaborada pela autora

Procedimentos para jogar: ao trabalhar com o jogo na sala de aula é de fundamental importância à definição das regras para que no decorrer da atividade os alunos não queiram fazer alterações na maneira de jogar para obterem vantagens.

O jogo possui duas formas de jogar que são descritas a seguir. Em virtude disso, há duas cartas de regras. Na figura 05 é apresentado a carta de regras pelo Modo I de Jogar.

Modo I de Jogar: As 62 cartas devem ser embaralhadas antes de começar a partida e posteriormente distribuídas de maneira igualitária a cada aluno. As cartas que sobrarem formarão um monte a parte.

A definição de quem vai iniciar a partida será feita por meio de "zero ou um" onde os alunos têm que colocar zero *ou um* com os dedos das mãos, e vai saindo aquele que for o único a colocar o valor até ficarem só dois participantes, que decidem no par *ou* ímpar quem iniciará.

Cada jogador forma seu monte e só vê a primeira carta da sua pilha.

Quem inicia o jogo escolhe uma das cinco características da carta do monte que sobrou. Em seguida todos os jogadores têm que revelar uma carta e ler o valor do item escolhido. Ganha aquele que apresentar o maior ponto. O ganhador leva todas as cartas da rodada que são incorporadas no final do seu monte.

Caso ocorra empate, o jogador que lançou a carta inicial escolhe outra característica do município para desempatar. O próximo jogador será o que venceu a rodada anterior. Será o vencedor o quem ficar com todas as cartas do jogo.

Modo II de Jogar: Outra variação da maneira de jogar é embaralhar e distribuir as cartas igualitariamente. Posteriormente, define-se quem iniciará por meio do "zero ou um".

O primeiro a jogar lança uma carta da sua pilha e escolhe uma das características da carta que julgue ser maior que a dos demais. Em seguida todos revelam uma carta e leem seus valores para a característica escolhida inicialmente. É permitido que os alunos analisem as cartas do conjunto que possuem, antes de revelar a escolhida, mas isso não pode demorar mais de um minuto. Quem tiver o valor mais alto ganha as cartas da mesa, mas não as coloca embaixo de sua pilha novamente, devendo mantê-las separado.

O próximo a jogar é o jogador que estiver à direita do que iniciou a rodada anterior e, assim sucessivamente, independente de ganhar ou não as cartas. Vence aquele que ficar com o maior número de cartas.

O estado do Amazonas corresponde a uma das 26 unidades federativas do Brasil, possui uma área de 1.559.148,890 km². Esse estado tem como característica ser coberto pela densa floresta tropical úmida que mantêm com o clima uma relação de interdependência. Essa área é banhada por uma extensa bacia hidrográfica que tem o Rio Amazonas como o eixo principal, abriga uma diversidade de ecossistemas e inúmeras espécies exóticas faunísticas e florísticas, algumas endêmicas dessa região.

No Amazonas há 62 municípios e devido à extensa área territorial as sedes dos municípios são bastantes distantes umas das outras e, tendo em vista a peculiaridade da região, o acesso a eles ocorrem principalmente por meio de barco e avião. As viagens por esses meios de transportes são, respectivamente, demasiadamente demoradas e extremamente caras, o que torna o passeio interno no Amazonas quase inviável e contribui para o desconhecimento das características dos municípios.

Por isso, para a continuidade dessa atividade foi realizado o correio geográfico que consiste em fazer uma lista com os nomes dos alunos e ao lado cada um indicará um município, a partir de sua identificação no mapa político do Amazonas, que gostaria de conhecer. Uma outra lista somente com os nomes dos alunos foi escrita e em seguida feito sorteio entre os alunos, no estilo amigo oculto. Cada aluno pesquisou sobre as características geográficas e curiosidades sobre o município indicado e endereçou ao colega cujo nome foi retirado no sorteio.

Essa sequência de atividades, jogo mais correio geográfico, permitiu aos alunos pensarem na localização do município, extensão, e fazerem comparações com os dados que constam nas cartas ajudando a desenvolver o raciocínio geográficos através desses princípios.

VIAJANDO PELOS RIOS DA AMAZÔNIA

Necessidade Pedagógica: identificar as características da bacia hidrográfica da Amazônia.

Meta do Jogo: chegar ao final do tabuleiro por primeiro

Quantidade de jogadores: a partir de 2 ou duas equipes

Habilidade do Conhecimento: (EF06GE04) - Descrever o ciclo da água comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal

Objeto do Conhecimento: Biodiversidade e Ciclo Hidrológico

Detalhamento do objeto do conhecimento: Hidrografia da Amazônia, elementos constituintes e sua dinâmica (cheia e vazante).

Materiais e procedimentos para construção do jogo: os materiais que compõe o jogo são: 1 tabuleiro contendo 30 casas, 40 cartas, sendo 20 de perguntas e 20 de informações e 1 dado (figura 04).

As casas que contem a Lupa fornecem informações da região, essas informações podem inclusive ser as respostas das perguntas contidas nas cartas de perguntas. Por isso, é necessário que os jogadores fiquem atento a leitura destas cartas. Nessas cartas há comandos para o jogador avançar, recuar ou ficar na mesma casa.

As cartas interrogação contêm perguntas. Nas respostas certas, o jogador avança 1 casa. Nas respostas erradas, o jogador recua 3 casas. Se o jogador não souber ou não quiser responder, volta 2 casas. Ao cair na casa de interrogação, a carta é tirada da pilha de cartas e a pergunta será feita pelo representante do outro grupo, pois as cartas contêm além das perguntas, as respostas.

Nas casas que contém apenas os números, o jogador fica esperando a próxima rodada, não há cartas para estas casas.

Figura 04: Tabuleiro do jogo viajando pelos rios da Amazônia

Fonte: Elaborada pela autora

Procedimentos para jogar: o jogo pode ser desenvolvido, dividindo-se a sala em dois grupos; No par ou ímpar é decidido quem iniciará;

O jogador lança o dado, e se desloca o número de casas sorteadas e segue as instruções da casa onde chegar;

As cartas estão empilhadas ao lado do tabuleiro, em duas pilhas, a pilha das cartas de perguntas e a pilha das cartas de informação. Quando necessário, o jogador retirou a carta de cima de uma das pilhas, após a leitura da carta, esta voltava para o final da pilha (figura 05).

A cada novo lançamento do dado, troca-se o jogador, quando o jogo for de grupos. O objetivo da troca de jogador é permitir que um maior número de alunos participe da atividade e não haja dispersão dos alunos. A equipe não deve ajudar o aluno a responder, quando cair na casa de interrogação. Caso o aluno não saiba a resposta ele recua duas casas e a carta é colocada ao final da pilha. Vence quem chegar a foz, primeiro.

Figura 05: Modelos da frente e do verso das cartas do jogo viajando pelos rios da Amazônia.

Fonte: Elaborado pela autora

A carta informação, identificada por uma lupa no verso, traz diversas curiosidades sobre a hidrografia da região, algumas informações dadas podem ajudar os alunos a responder as perguntas do jogo. Por isso, é importante que estejam atentas as informações contidas nestas cartas.

As cartas de perguntas e informações acerca da hidrografia da Amazônia foram elaboradas baseadas em pesquisas realizadas na região, tais como: Molinier et al., (1996), Salati e Marques (1984), Ab'Saber (2003) e Alves (2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos jogos em sala apresentou bons resultados, confirmando o

que Huizinga (2001) havia afirmado de que os jogos lançam sobre nós um feitiço, são fascinante e cativantes. Seu uso é eficaz, pois, está no rol de atividades compreendidas como metodologias ativas, pois requer a participação ativa dos alunos durante seu desenvolvimento.

As metodologias ativas são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e de aprendizagem e se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas (MORAN, 2018), seu objetivo é fazer com que os alunos aprendam de forma autônoma e participativa.

Um dos pressupostos teóricos que norteiam a utilização das metodologias ativas é a Teoria da Pirâmide de Aprendizagem proposta por Glasser (1986) que salienta que apenas uma parte do conhecimento é assimilado e que a porcentagem desse conhecimento assimilado está diretamente relacionada com os recursos e técnicas que são utilizadas pelo docente no processo de ensino. Para este autor, os alunos aprendem cerca de 70% mais quando conversam, perguntam, repetem, enumeram, reproduzem e debatem com seus pares, essas atitudes são estimuladas quando os alunos estão jogando. Aliado a isto, o jogo mexe com as emoções, seduzindo o cérebro para aprender, contribuindo para a fixação dos conteúdos na memória na permanente (ANTUNES, 2000).

A partir da utilização dos jogos propostos neste artigo na sala de aula, percebeu-se um estímulo à busca de informações mais aprofundadas sobre diversos aspectos da Amazônia, confirmando que o uso dos jogos como recurso didático tende a promover o conhecimento tangencial.

Após a aplicação dos jogos foi percebido um engajamento maior nas aulas, especialmente, quando diversas questões que apareceram nos jogos foram resgatadas e aprofundadas. É necessário destacar que o jogo foi um estímulo inicial, para despertar o interesse e a atenção dos alunos, mas os jogos trazem muitas informações que precisam ser esclarecidas e aprofundadas pelo docente.

Nos jogos em tela, há muita informação e não se pode ficar apenas plano da simplificação, senão a informação se perde. Pois, como bem salientam Castellar et. al (2010, p. 43), “ao tratarmos da educação geográfica, queremos que os alunos saibam articular as informações, analisa-las, relacioná-las para que, de fato, possam entender o que acontece no mundo”.

Nesse sentido Rego (2000) salienta que o uso dos jogos proporciona ambientes desafiadores, capazes de estimular o intelecto proporcionando a conquista de estágios mais elevados de raciocínio. Para isso, é preciso que as informações contidas nos jogos sejam associadas à outras informações já conhecidas dos alunos para que um novo conhecimento seja registrado, tornando os conteúdos dos jogos significativos.

Por exemplo, quando no jogo brincando com os municípios do Amazonas, apareceu uma carta que informava que determinado município possui o maior PIB do estado, isto é uma informação. A partir do momento que na sala de aula, essa informação foi resgatada

e conectada a outras como localização do município, principais atividades econômicas desenvolvidas, arrecadação de royalty, população etc, e os alunos passaram a analisar todas elas em conjunto, construiu-se desta maneira novos saberes geográficos que não tem por base só a informação, mas a reflexão, dando significado ao valor elevado do PIB da carta.

Logo, o jogo é um estímulo inicial para despertar a atenção, o interesse e a participação do aluno, propicia muitas aprendizagens, mas isso só ocorrerá de forma satisfatória, dependendo da maneira que o professor conduz que as aulas, antes, durante e após o jogo, organizando informações que extrapolam aquilo que consta no jogo, impulsionando novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**: Ensino Fundamental Anos Finais. Amazonas: 2019.

AB'SÁBER, A. N. **Os domínios da natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ALVES, N. S. **Mapeamento hidromorfodinâmico do complexo fluvial de Anavilhanas**: contribuição aos estudos de geomorfologia fluvial de rios amazônicos. São Paulo: FFLCH/USP, 2015. (Tese de Doutorado)

ANTUNES, C. **Geografia e Didática**. Petropólis, Rio de Janiero: Vozes, 2010.

BREDA, T.; CARNEIRO, C. D. R. **O uso didático de jogos geográficos e a linguagem visual no ensino de geografia**. In. III Colóquio Internacional "A Educação pelas Imagens e suas Geografias. Vitória: 2013. Disponível em < https://www.geoimagens.net/indice-iii-ceig>

BARTLE, R. **Hearts, clubs, diamonds, spades**: Players who suit muds. The Journal of Virtual Environments, 1(1):19, 1996.

CASTELLAR, S.; VILHENA, Jerusa. Jogos, brincadeiras e resoluções problemas. In: **Ensino de Geografia**. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

FURIÓ, D.; GONZÁLEZ-GANCEDO, S.; JUAN, M. C.; SEGUÍ, I.; COSTA, M.. The effects of the size and weight of a mobile device on an educational game**. Journal Computers & Education, Virginia, v. 64, 2013.**

GLASSER, W. **Control theory in the classroom.** New York: Perennial Library, 1986

HUIZINGA, J.. **Homos ludes**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LIMA, V.T. de A.; WACHHOLZ, F; JESUS, E. L.; SOUZA, R. N. ; MONTEIRO, A. P. P; FRANCA, C. G. ;BARROS, L. S. ; PIMENTA, L. F. B. ; SANTOS, G. A. N. ; ALVES, M. R. A. . **Jogo didático: Que estado brasileiro é esse?** Manaus, FAPEAM: 2016.

MOLINIER, M. et al. **Hidrologia da Bacia do Rio Amazonas**. A Água em Revista, 3(4): 26-30. CPRM, Rio de Janeiro, 1995.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L;

MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

NUNES, Adão Cícero Ferreira. **As dificuldades de ensinar geografia.** GEOGRAFIA – LONDRINA – VOLUME 13 – NÚMERO 1 – JAN./JUN. 2004. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/geografia/v13n1eletronica/10.pdf>

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000

PIAGET, Jean. **L'équilibration des structures cognitives**: problème central du développement. Paris: PUF, 1975.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico – cultural da educação. Editora Vozes: Petrópolis, 2000

SALATI, E. e Marques, J. Climatology of the Amazon region. In **The Amazon - Limnology and landscape ecology of a mighty tropical river and its basin**. Sioli, H. (ed.). Dr. W. Junk Publishers, 1984.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades do Amazonas**. Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&codu f=13&search=amazonas > Acessado em 11 de junho de 2016

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALUNOS ESPECIAIS

Data de aceite: 01/03/2022

Luciene Soares de Oliveira Pena
Mestranda em Geografia na Universidade Federal de Catalão

Monique Cardoso de Almeida
Mestranda em Geografia na Universidade Federal de Catalão

José Henrique Rodrigues Stacciarini
Professor Doutor Titular da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Área de atuação: Dinâmica dos Espaços Rural e Urbano

RESUMO: A formação de profissionais na área da educação demanda estudo e compreensão das necessidades sociais que irão atender, afim efetivarem com sucesso o processo de inclusão de alunos especiais nas escolas públicas do brasil. Neste artigo foram apontadas algumas das dificuldades encontradas pelos professores, como a complexidade de lecionar para alunos com tamanha diversidade em um modelo de ensino que não favorece a liberdade e aprimoramento do professor enquanto educador, os recursos didáticos e o espaço escolar. Para um bom desenvolvimento e aprendizado deste aluno é de fundamental importância a presença de uma equipe multidisciplinar sendo essencial a união do governo e da escola afim de elaborarem uma metodologia criativa com um currículo escolar mais flexível, para o avanço e a permanência destes alunos no âmbito escolar. Evidencia-se um breve histórico sobre a educação especial no brasil. Apresenta-se também alguns relatos de vivencias dos professores com a inclusão de alunos especiais e a várias denominações clínicas que foram dadas a estes alunos.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Educação especial, 2. Inclusão Escolar, 3. Prática pedagógica.

ABSTRACT: The training of professionals in the field of education requires study and understanding of the social needs that will meet, in order to successfully effect the process of inclusion of special students in public schools in Brazil. In this article we pointed out some of the difficulties encountered by teachers, such as the complexity of teaching to students with such diversity in a teaching model that does not favor the freedom and improvement of the teacher as an educator, the didactic resources and the school space. For the good development and learning of this student, the presence of a multidisciplinary team is of fundamental importance. It is essential the union of the government and the school in order to elaborate a creative methodology with a more flexible school curriculum, for the advancement and permanence of these students in the ambit. school A brief history of special education in Brazil is highlighted. Some reports of teachers' experiences with the inclusion of special students and the various clinical names that were given to these students are also presented.

KEYWORDS: 1. Special education, 2. School Inclusion, 3. Pedagogical practice.

1 I INTRODUÇÃO

O modelo de educação que conhecemos

hoje onde o professor é o destaque da sala de aula e os alunos ficam enfileirados, tem sido pouco eficaz a algum tempo, ainda mais, quando entram no cenário os alunos com necessidades especiais.

Para o professor o bom aluno é aquele que está sempre quieto que deve repetir o conteúdo ensinado, quando na realidade o que precisa ser ensinado é o questionamento e o juízo crítico, nesse contexto a reflexão que se faz é: os alunos prestam a atenção por falta de atenção ou por necessitar de atenção (Fernández (2001).

O Ministério da educação (MEC), 2008, através da política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) desenvolveu com maior esforço o atendimento aos alunos com necessidades especiais, eliminando a matricula de alunos em escolas especiais favorecendo a inclusão em escolas normais (BEZERRA, 2017)

A Lei nº 9.394 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) garanti que todos os alunos com necessidades especiais possam ter acesso a escola seja ela privada ou pública. A declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) aponta que “as crianças especiais devem ter acesso às escolas regulares adaptadas as suas necessidades. Até pouco tempo atrás a educação era negligenciada a estes alunos que eram vistos como incapazes de se desenvolverem academicamente e ingressarem na cultural formal (GLAT; FERNANDES, 2005).

Uma escola inclusiva é uma escola na qual toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até o limite da sua capacidade (CORREIA, 2005, et al.; REBOCHO 2009).

A hipótese de apoiar a alfabetização de indivíduos com as mais diversas deficiências é uma forma de diminuir a desigualdade educacional e um maior desenvolvimento humano (BOAVENTURA, SOUZA SANTOS, 2006)

Na esfera da educação especial, as nomenclaturas modificam-se continuamente e definem, a partir de suas políticas, a educabilidade do outro. Dos excepcionais das décadas de 1960 e 1970, passando pelos deficientes, pessoas com necessidades especiais, pessoas com deficiência e pessoas público-alvo da educação especial, os nomes da deficiência ocultam a subjetividade de seus sujeitos e limitam as chances de sucesso escolar e educacional de indivíduos (GOFFMAN, 1980; PLAISANSE, 2015). Na atualidade nós temos os chamados DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção e o Déficit de Atenção (TDA).

> “Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de ***criação*** significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.” (SILVA,2012, P.86)

O meio educacional deveria ter como prática a universalidade dos indivíduos e uma

abordagem mais integrativa universo da educação.

A medida que a pedagogia e a psicologia se desenvolviam no campo teórico pratico ela abria campo para a educação especial permitido a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses indivíduos que eram deixados à margem da educação (GLAT; FERNANDES, 2005).

Por mais que a psicologia tenha se desenvolvido nessa área da educação a sua participação ainda é muito distante da realidade vivida em outros países. (WITTER et al., 2005).

A Psicopedagogia avalia as possibilidades de construção do conhecimento valorizando o universo de informações que compõe o processo da aprendizagem, permitindo criar estratégias capazes de ressaltar os múltiplos conhecimentos dos sujeitos OLIVEIRA (2009).

Com o progresso destas duas ciências visando o aprendizado do aluno especial a mudança de paradigma se fez presente e o ponto central a ser trabalhado foi a falha do sistema educacional em não proporcionar condições apropriadas que fomentassem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno (GLAT, 1985; 1995; KADLEC & GLAT, 1984).

Do ponto de vista da inclusão o meio deve ser alterado para atender as necessidades dos alunos com deficiência e não a criança se adaptar ao meio, mostrando o quão importante é a flexibilidade do currículo escolar como mediador da inclusão (FERNANDES, 2006).

Observamos que alguns professores tem uma ideia distorcida da educação inclusiva, pois acham que a inclusão tem que dar conta dos conteúdos específicos e absorver juntamente as práticas da Educação Especial, o que é uma falácia, não é anexar a educação especial ao ensino regular, mas sim dar novo sentido as práticas educativas de forma harmônica (RAMOS, 2019).

2 I CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA PARA A INCLUSÃO NAS ESCOLAS

A inclusão dos alunos com deficiência físico-motora, exige não somente as especialidades do ensino, mas também a adequação do espaço físico. A lei atual de diretrizes e bases da educação nacional lei n 9394/96, no artigo 59, recomenda que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organizações específicas para atender as suas necessidades e sem dizer que muitas vezes as barreiras estão escondidas, oriundas de condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo (BRASIL 1996). A adaptação do meio físico para receber os alunos que necessitam de espaços apropriados ao seu deslocamento, promove a relação do espaço tempo com eles.

No contexto geográfico a percepção do espaço de vivência e o sentimento de pertencimento de um indivíduo com necessidades motoras está diariamente relacionado (SANTOS 2009). É importante ressaltar que o “lugar” como forma de pertencimento e

identidade, compreendidos pela razão humana, onde podemos novamente destacar o lado afetivo, pois para o deficiente físico motor o espaço só se tornará lugar depois que ele conseguir vencer as barreiras existentes e se apropriar de maneira segura e autônoma do ambiente, situação destacada pelos alunos nas suas respostas. (JV Alexandre 2017).

> “Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. Em ambientes escolares excludentes, a identidade normal é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Esse poder que define a identidade normal, detido por professores e gestores mais próximos ou mais distantes das escolas, perde a sua força diante dos princípios educacionais inclusivos, nos quais a identidade não é entendida como natural, estável, permanente, acabada, homogênea, generalizada, universal. Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas”. (ROPOLI, p.7, 2010)

O ensino da Geografia propõem o espaço geográfico, como uma construção teórica e ao mesmo tempo concebido e construído intelectualmente, e assim tornando uma ferramenta para analisar a realidade e as transformações ocorridas. No entanto o espaço geográfico é constituído por formas materiais visíveis, naturais e construídas pela sociedade através das relações que se estabelecem no espaço a partir do movimento de relações e interpelações entre o homem e a natureza (CASTROGIOVANNI, 2014).

A escola enquanto espaço e a educação enquanto elemento do espaço deve ser transformado e valorizado, proporcionando um ambiente que favoreça a aprendizagem, para todos. (SILVA, F. F. ; N., A. J, 2014)

> Ou seja, a educação só será inclusiva se se prestar a exterioridade, ou seja, se esses novos alunos envergarem a escola com suas diferenças e a modificarem. E ao mesmo tempo teremos uma educação inclusiva quando tais crianças e jovens puderem passear a céu aberto com toda exuberância de suas diferenças. (Abramowicz, 2006, p. 8).

Alguns autores sugerem métodos didáticos de inclusão para o ensino da geografia como a construção do globo terrestre com relevos, a apresentação geomorfológicas em um plano bidimensional os movimentos tectônicos através de biscoitos recheados, o uso da massa de modelar para representação do níveis e diferentes tipos de altura, estruturas criadas com blocos para desmastrar as transições demográficas , o ensino da geografia e amplo e podemos contar com diversos recursos disponíveis até mesmo na natureza para auxiliar no seu aprendizado seja ele inclusivo ou não.

Para obtermos êxito tanto no ensino de Geografia, quanto no de outras disciplinas,

é preciso superar o tradicionalismo que sobrecarrega a Educação como um todo, assim como nos afirma Callai (2005): Para romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor.

> É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo. (CALLAI, 2005).

3 | RELATOS

O Processo de inclusão do alunos especiais veio também tirar o professor da linha de conforto, para que ele se torne um agente facilitador desta nova didática requer dele preparo e dedicação, exige o seu olhar atento e a manipulação de técnicas que o auxiliem no processo

> Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência (MINETTO, 2008, p.17)

Nesta perspectiva a inclusão não é um trabalho isolado apenas de um sistema, mas sim de um conjunto de profissionais, alunos e sociedade que devem juntos trabalhar não só para o acolhimento deste indivíduo, mas também para garantir o seu desenvolvimento e aprendizagem, preocupando- se com a permanência deste aluno na escola, lembrando que o processo de inclusão dá ao aluno uma nova oportunidade de interação com o meio que o cerca. Entretanto o conceito de igualdade é compreendido sob a perspectiva da equidade, pois, acreditamos que ser diferente não significa ser desigual, pois "o que difere, não desiguala". GAIA (2015, p. 105)

Cabe ressaltar que o comprometimento por parte do estado deve ser maior, pois compete a ele a formar equipes multidisciplinares para apoiar na construção de novas possibilidade de ação por parte dos diversos agentes e para a concretização e fortalecimento de uma nova dinâmica que valorize cada sujeito e sua diversidade (BRIANT; OLIVER, 2012)

Reconhece –se que o processo de inclusão escolar requer preparo dos professores, muitos relatam perceberem a lacuna existente na sua formação e a falta de treinamento e conhecimento específicos, desta forma além da formação continuada e importante que o professor tenha uma rede de apoio na escola para auxiliá-lo (Anjos, Andrade e Pereira 2009).

Com bases nesses elementos é viável apontar a necessidade e urgência de criar e dar continuidade a iniciativas para construir processos de educação inclusiva, que

considerem desde a garantia de matrículas até a qualidade do ensino e da participação desses estudantes. Ao mesmo tempo esses processos devem considerar o cenário concreto das escolas, bem como a necessidade de transformar os princípios e diretrizes gerais da política municipal em condições objetivas para favorecimento dos processos de inclusão escolar. Para tanto é fundamental o envolvimento efetivo de diferentes atores (educadores, familiares, crianças com deficiência, comunidade escolar). (BRIANT; OLIVER, 2012).

Segue abaixo alguns relatos de escritores e professores sobre processo da inclusão.

> A luta pela escola inclusiva, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudança de hábitos e atitudes, pela sua lógica e ética nos remete a refletir e reconhecer, que se trata de um posicionamento social, que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças (ZIMMERMANN, 2008, p. 01).

> [...] todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usam de recursos e parceria com a comunidade (UNESCO, 1994, p. 05)

Observamos que a teoria está organizada em argumentos e ideias que muitas vezes não chegam a sair do papel, o movimento da inclusão social de alunos na escola começou no final dos anos 80, digamos que há 39 anos atrás os responsáveis pela educação voltaram o seu olhar para estes alunos que eram deixados de lado. Efetivamente hoje no século 21, temos muitos pensadores e propostas metodológicas que não ganham devida atenção para que venham a ser reais.

> Eu tenho o material todo lá em casa. Então sempre que eu preciso eu vou recorrer a ele. [...] Agora quando você não tem um curso aí falam assim: "vai vir uma criança com Síndrome de Asperger". A gente fica perdido. Tem pessoas que nunca ouviram falar. (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016)

> [...] Então assim, eu queria entender um pouco mais de inclusão. [...] Ela me chama atenção (risos) e fala que eu tenho que: "não mas não adianta, ela não vai!" mas ainda eu não estou muito em concordância total com isso não. Mas como eu "ainda não estou/ ainda preciso aprender mais, talvez para ter mais argumentos né!? Então está me faltando isso mesmo. Aí eu tenho que estar procurando para ter mais argumentos né" (TAVARES et al., 2016).

> "É... Para mim, é igual eu te falei, para mim eu acho difícil porque eu não fui preparada. Nem na Universidade, nem curso técnico de magistério. Não tem uma disciplina. É.. Como você... agir como uma criança. E assim, é muito bonito falar de atividade diversificada. Mas, é muito difícil de você colocá-la em prática" (TAVARES et al., 2016).

> "Falta, se tivesse feito, né? Me ajudaria muito agora, com esses dois. [...] às vezes eu sinto assim, que, talvez, se eu tivesse um curso, eu poderia ajudar mais essas crianças"(TAVARES et al., 2016).

> É, só a graduação não, né? O que eu te falei, que cada caso é um caso. A

> graduação é para você ter um norte, agora, o caminho para chegar, você que tem que construir [...] Ou você tem que trabalhar, porque a graduação ela te ajuda, ela te dá um norte, mas você que tem que... pegar, como diz, a enxada e... arar o seu caminho, senão... Se você ficar só com graduação não tem jeito não. [...] mas, saiu da faculdade, você tem que praticar e continuar estudando, se capacitando cada vez mais. Não pode parar (TAVARES et al., 2016).

> "Ah! foi uma disciplina... é... muito no ar... O professor não levava nada... é... é... Não tinham textos... que/ que pudessem pensar a prática do professor... o que que o professor pode enfrentar na sala de aula. Os desafios. Como enfrentar esses desafios. Era uma aula muito solta. É... a gente não tinha motivação. Ele faltava muito. [...] Foi uma das piores disciplinas que eu fiz."

O que se observar com os relatos é a falta de continuidade com os estudos, e uma ausência de intimidade com a inclusão o que a torna rara para o professor, levando a esquecer dos conteúdos apreendidos para essa finalidade, isso quando ouve preparo.

Ah! os que querem aprender, mas encontram dentro si as suas próprias limitações para absorver o conteúdo.

A inexperiência do professor é um agravante do processo de ensino aprendizagem destes alunos (VITALIAN0, 2007).

A deficiência nos cursos de graduação da licenciatura que não possui em sua grade escolar disciplinas voltadas para a absorção de alunos especiais. A inclusão de disciplinas com essa temática auxiliariam os futuros professores a desenvolverem habilidades e a discutirem o tema com mais naturalidade contribuindo com a ampliação deste conhecimento. (TAVARES et al., 2016)

Ainda são poucos os cursos de licenciatura que possuem em sua grade curricular disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidade especiais (Glat e Pletsch (2010).

Dentro deste quadro temos a reforma do ensino médio, profissionais com notório saber poderão atuar em sala de aula, o processo de inclusão já possui as suas dificuldades com professores que apesar das dificuldades já fazem parte deste cenário e teoricamente teriam que estar preparados para receber estes alunos. A pergunta que surge é: Como será o preparo desses sujeitos com notório saber para a inclusão?

Muitos professores por não se sentirem preparados, sofrem por não conseguir mediar a inclusão, sabem que precisam de mais conteúdo e técnicas que os possibilitem ser um agente transformador dessa categoria.

Gustavo apresenta síndrome de Down e deficiência intelectual. Comunica-se, sobretudo, por uso de gestos e de algumas poucas palavras isoladas como "não", "meu", além de emitir vocalizações e se expressar por meio de várias expressões faciais.

O aluno entrou na escola em 2007, no 1º ano, com 7 anos, foi aprovado para o 2º ano em 2008 e, no ano de 2009, passou para o 3º ano, mas ficou na situação de aluno ouvinte em uma turma do 2º ano. Em 2010, quando chegamos à escola, estava frequentando o 4º

ano em uma turma de 35 alunos.

> Ao longo desse ano foram várias as situações difíceis vivenciadas: o aluno passava pelas carteiras derrubando os materiais escolares dos colegas; fugia da sala de aula e entrava em outras salas, inclusive na sala da direção e dos professores; se jogava no chão, gritava, beliscava os colegas e a professora. A professora frequentemente trancava a porta da sala com a chave na tentativa de manter o aluno na sala de aula. Também ouvimos e registramos falas de professores e gestores como: "Ele está sendo o aluno problema da escola"; "É muito difícil segurar ele dentro da sala de aula"; "Ele tem dificuldade de obedecer regras". (Condensados Registros Diário de Campo e Videogravação, 2010).

> A escola inclusiva não procura no aluno a origem de um problema. Define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios utilizados para que este obtenha sucesso escolar. Por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de normalidade para aprender, aponta para o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (FERNANDES, 2003, p. 21).

Mesmo com ambiguidades e inúmeros problemas denunciados pela literatura específica (PASCHOALICK, 1981; FERREIRA. 1993), as políticas públicas foram assumindo a educação da criança com deficiência. Ao compreendermos, no entanto, que a escola pública "deve ter como seu ponto de partida e de chegada os sujeitos históricos concretos na totalidade histórica de suas condições" (FRIGOTTO, 2005, p. 248), somos levados a indagar: Como consolidar a educação escolar pública dos alunos com deficiência? Quais são as condições em que a escola os recebe, uma vez que o fato de estarem dentro dela não significa que estão efetivamente sendo contemplados e tratados como sujeitos de direitos, como sujeitos da educação (SIEMS-MARCONDES; CALADO,2013)?

Quando pensamos em "culturas inclusivas", intencionamos em mudanças na sociedade, potencializando questionamentos sobre culturas inclusivas na escola envolvendo os alunos, os pais, a equipe escolar, bem como a comunidade escolar. (MENINO-MENCIA, GISLAINE FERREIRA et al; 2019)

4 | CONTEXTO HISTÓRICO

A ideia de se planejar personalizadamente a educação de estudantes nasce com a própria educação ocidental. Em passagens do século V a.C. de Platão, citadas por (MANACORDA, 1989), é possível constatar que, desde os primórdios, a educação começa de maneira elitizada, segregada e individualizada, pois apenas os homens filhos da classe dominante poderiam estudar e o percurso educativo começava, em primeiro lugar, com os pais, surgindo, em seguida, a nutriz (ama) e o tutor, com a finalidade de ensinar os valores e as condutas na tentativa de tornar a pessoa o melhor possível. (TANNÚS-V, G et al;2018)

De modo semelhante, a Educação Especial, iniciada muitos séculos depois, lança mão da individualização de ensino para educar crianças e jovens PAEE. (TANNÚS-V, G et

al;2018)

Em 1854 temos o primeiro movimento em direção aos alunos com necessidades especiais que foi fundado por D. Pedro II o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro. Três anos mais tarde, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que logo depois foi denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que atendia meninos surdos que possuíam entre sete e quatorze anos de idade. (SILVA, C. O et al; 2016).

Em 1883, ocorreu o 1º Congresso de Instrução Pública que colocava em questão o currículo e a formação de professores para cegos e surdos.

Nós anos de 1900 as pessoas foram voltando o olhar para os indivíduos que apresentavam necessidades educacionais específicas e, tal fato contribuiu para o crescimento do número de trabalhos científicos e técnicos, assim como a realização de congressos e a criação de estabelecimentos de ensino tanto públicos como privados direcionados a esse público. Observamos aqui que a peleja com este tema, teve início há muitos anos atrás. (SILVA, C. O et al; 2016).

Em 1957 e 1993 foram tomadas as primeiras medidas nacionais oficiais relacionadas ao atendimento educacional. (SILVA, C. O et al; 2016).

Em 1971, foi aprovada a lei de nº. 5.692 que previa em seu artigo 9º um tratamento especial aos "excepcionais" e, a partir daí, varias ações foram desenvolvidas com o intuito de implantar as novas diretrizes e fases para o ensino fundamental e médio. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, com o objetivo de promover nacionalmente a expansão e a melhoria do atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas. Com a criação desse centro foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, e todo o seu acervo foi repassado para a CENESP juntamente com o IBC e o INES (SILVA, C. O et al; 2016).

Em outubro de 1975, o Ministro Ney Braga aprova o órgão CENESP que já possui uma independência administrativa e financeira. Passado alguns anos, em 1986, este centro é transformado na Secretaria de Educação Especial - SESP, mas mantém a mesma estrutura e competência do CENESP, porém sua localização é transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Em 15 de março de 1990, a SESP é extinta e as atribuições da Educação Especial passam a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEB, passando o IBC e o INES a serem vinculados a esse novo órgão (SILVA, C. O et al; 2016).

> "A educação especial, após 1950, foi marcada por inúmeras estruturas administrativas. Se, em um primeiro momento, o serviço responsável pela Educação Especial era uma coordenação, logo a seguir passa a ser um centro e depois um departamento, até se tornar uma secretaria. Em cada mudança, há implicações funcionais, financeiras e de competências educacionais". (CORRÊA, 2004, p. 48).

O Brasil, desde 1961, garante educação de alunos deficientes na rede comum de ensino e, em 1996, reforçado pela Declaração de Salamanca (1994) também preconiza atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais específicas, preferencialmente na rede regular de ensino.

As políticas públicas voltadas à inclusão escolar perpassam pela criação de medidas, que contemplem o respeito às diferenças de forma a viabilizar, além do acesso, a permanência e o desenvolvimento da aprendizagem, pois "os alunos com necessidades educativas especiais precisam ter acesso à escola e a mesma precisa voltar-se para um ensino centrado no aluno, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades e necessidades de aprendizagem" (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Uniesco], 1994).

No âmbito das Políticas Públicas Nacionais, em 1999 é promulgado o Decreto n° 3. 298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, onde é estabelecida a matricula compulsória das Pessoas com Deficiências, assim como consideram Educação Especial como modalidade educativa segundo o Artigo 24, inciso I, II, III, IV e V. (BRASIL, 1999)

Em 2001 foi aprovado o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que atentava para a constituição de escolas inclusivas publicas indicando que a educação especial deve ocorrer tanto nas escolas públicas como nas privadas da rede regular de ensino. A resolução CNE/CEB de 02/2001, que determina em seu artigo 2°, que:

> "Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos"

Também é essencial enfatizar que, em 2003, o Ministério da Educação deu origem ao "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade", que tem como prioridade transformar as unidades educativas em unidades inclusivas promovendo a formação de gestores e educadores nas cidades do Brasil.

Em 2005 são organizados centros de referências para os alunos com altas habilidades e superdotação e em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) que busca por meio de eixos superar a dicotomia entre educação especial e educação regular.

Em 2011, é promulgado o Decreto n° 7.611 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de outras providências. Entretanto, é necessário compreender que:

> Uma política de inclusão é mais e é diferente de uma política de integração ou de inserção social. Se a política de integração tem por escopo o status quo, ela é sistêmica, aculturadora, disciplinadora; a política de inserção está principalmente fundada na discriminação positiva selecionando quem está sob determinados processos ou situações pessoais de vulnerabilidade, desqualificação, desfiliação. A política de inclusão social, por sua vez, tem um novo e outro sentido, pois supõe a identidade e o reconhecimento da cidadania. É mais que inserção social pela perspectiva coletiva de análise da relação inclusão/exclusão social. (SPOSÁTI, 2001, p. 84)

Em 2013 a Lei n° 9.394 de 1996, sofre alterações e no âmbito da Educação da Pessoa com Deficiência, essa mudança ocorre notadamente em seu Artigo 4, inciso III alterado pela Lei n° 12.796 de 2013 onde fica estabelecido o "atendimento educacional especializado gratuitos aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino". (BRASIL, 2013).

Em 2015 foi promulgada a lei n° 13.146, denominada:

> Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015)

Com todo esse histórico, é possível concluir que a Educação enquanto direito de todos tem como objetivo a formação integral do sujeito, entretanto, é importante destacar que embora inúmeras Políticas Públicas (de caráter mandatório) concebam o direito à Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil visando além da garantia de direitos, a formação integral da pessoa, esta (a Educação Especial) ainda é compreendido como algo relativamente "novo" para a educação brasileira, entretanto deve-se considerar o avanço no que se referem às políticas públicas de interesse às Pessoas com Necessidades Especiais (GAIA, R. S. P, 2017).

Devemos pensar na Educação Inclusiva como uma cultura de diversidades que se tornam plurais em suas singularidades, apostando na diversidade cultural e nas oportunidades de ensino-aprendizagem que surgem a partir dessas interações intersociais.

> O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, [...], conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1967).

As políticas públicas voltadas à inclusão escolar perpassam pela criação de

medidas, que contemplem o respeito às diferenças de forma a viabilizar, além do acesso, a permanência e o desenvolvimento da aprendizagem, pois “os alunos com necessidades educativas especiais precisam ter acesso à escola e a mesma precisa voltar-se para um ensino centrado no aluno, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades e necessidades de aprendizagem” (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciências e a Cultura [UNESCO, 1994])

De acordo com a legislação federal vigente, a educação de alunos com deficiência deve ocorrer nas escolas comuns. A Educação Especial, considerada como modalidade de ensino, na perspectiva da educação inclusiva, perpassa todos os níveis de escolarização: a Educação Infantil, Fundamental, o Ensino Médio e Superior (Política Nacional de educação Especial ma Perspectiva da educação Inclusiva, 2008).Ainda segundo o documento, o público-alvo da Educação Especial são os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (atualmente, o termo utilizado é transtorno do espectro do autismo) e superdotação/altas habilidades. Por um lado, são inegáveis os avanços da educação inclusiva. Assiste-se, nos últimos anos, à crescente entrada de alunos com deficiência nas escolas comuns.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores é a questão mais importante de todo o processo de inclusão, devemos lembrar que as deficiências dos alunos são inúmeras e que cada um exigirá uma adequação apropriada, pois estamos falando de crianças com deficiências auditivas, visuais, paraplégicas, déficit de atenção, TDH e muitas outras. Vale ressaltar que a escola também recebe aquelas outras crianças que não são especiais, mas que convivem com inúmeras dificuldades, desigualdades homossexualidade, a escola e os profissionais que lá estão precisam estar preparados para acolher forma hegemônica estes alunos.

Uma escola inclusiva procura responder às necessidades de todos os alunos que a frequentam, o que exige a criação de oportunidades para que estes se sintam acolhidos e participem ativamente nas atividades escolares. Nesse sentido, a inclusão impõe mudanças importantes no modo de perspectiva o papel e as funções da escola e na maneira de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos. (Nunes, Clarice; 2015)

Como foi visto, embora Políticas Públicas concebam a educação enquanto direito de todos, a Pessoas com Necessidades Especiais encontra, ainda, dificuldades para a efetivação de sua garantia (BRASIL, 1988). Entretanto, porém, devem-se valorizar as Políticas já existentes, de modo em que, essas saiam da teoria e ocorram efetivamente na prática, garantindo os direitos das Pessoas com Necessidades Especiais. (GAIA, R. S. P).

No entanto consideramos importante um olhar mais amplo na promoção da inclusão

escolar, envolvendo além dos alunos, os pais, os professores e toda a comunidade escolar. Os autores ressaltam que as políticas públicas direcionadas a educação inclusiva não se efetivam de fato, porque os maiores envolvidos, professores, famílias e alunos não tem voz nas tomadas de decisões. (Nunes, Saia e Tavares, 2016)

Com este trabalho espera-se compreender um pouco da evolução histórica e as dificuldades encontradas da escola inclusiva do sistema brasileiro de educação.

REFERÊNCIAS

1. ABRAMOWICZ, Anete. (2001). Educação inclusiva: incluir pra quê? Revista Brasileira de Educação Especial, v.7, n.2, 2001

2. ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p.116-129, 2009

3. BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 18, p. 141-154, 2012.

4. BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação,** v. 22, n. 69, p. 475-497, 2017-06 2017.

5. BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília DF. Senado 1988

6. BRASIL, Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica

7. CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino

8. CASTROGIOVANNI, A.C. Subir Aos Sótãos Para Descobrir A Geografia. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

9. FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Educação Especial Inclusiva. Fundação CECIERJ -Consórcio CEDERJ. Rio de Janeiro, 2003.

10. FERNANDES, Sueli. Fundamentos para Educação Especial. Curitiba: IBPEX, 2006.

11. FERNÁNDEZ, Alicia. Os Idiomas do Aprendente: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

12. FERREIRA, Julio Romero. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: Unimep, 1993.

13. Fundamental. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas-SP, v. 25, n.66, p. 227-247, 2005.

14. FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In.: LOMBARD, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 221-254.

15. GAIA, R. S. P. . Educação Especial no Brasil: análises e reflexões. TRANSVERSAL (SÃO PAULO) , v. 10, p. 69-80, 2017.

16. GAIA, R. S. P.. Gênero e Docência na Educação Infantil: reflexões acerca das relações entre a prática do cuidado e a atuação masculina em uma profissão culturalmente feminina. Diálogos Acadêmicos, Sertãozinho, v. 09, n. 2, p. 99-109, 2015.

17. GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão,** v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

18. GLAT, R.; PLETSCH, M.D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.23, n.38, p.345-356, 2010.

19. GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

20. Juliandersson Victoria Alexandre, Revista Interface, Edição nº 13, julho de 2017 – p. 102 – 112

21. NUNES, Clarisse e MADUREIRA, Isabel.Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Invest. Práticas [online]. 2015, vol.5, n.2, pp.126-143. ISSN 2182-1372**.**

22. RAMOS, G. G. <As contribuições da psicopedagogia na inclusão escolar de crianças com o TDAH. pdf>. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento,** v. 0.6, p. 05-20, 2019.

23. REBOCHO, Mónica; SARAGOÇA, Maria José; CANDEIAS, Adelinda Araujo. Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In: CANDEIAS, delinda Araujo (Org.). Educação Inclusiva: Concepções e Práticas. Évora: CIEP, 2009, p. 39-49.

24. Nunes, S. S.; Saia, A. L.; Tavares, R. E. (2016). Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *22*(4),1106-1119.

25. MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira et al . ESCOLA INCLUSIVA: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar. **Psicol. Esc. Educ.**,2019

26. OLIVEIRA, Maria Ângela Calderari. Psicopedagogia: a instituição educacional em foco. Curitiba: Ibpex, 2009.70.

27. SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo:* para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

28. SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, S.; WOODWARD, K.; TADEU, T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.

29. SILVA, F. F.; N., A. J. ENSINO DE GEOGRAFIA E OS SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RESPEITANDO AS DIFERENÇAS. In: CONEDU, 2014, Campina Grande - PB. Congresso Nacional de Educação, 2014. v. 1. p. CONEDU-5.

30. UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

31. WITTER, G.P. et al. Formação e estágio acadêmico em psicologia no Brasil. In: CFP. *Psicólogo brasileiro:* construção de novos espaços. 2 ed. Campinas: Alínea, 2005, p. 41-

32. SILVA, C. O.; Alencar, D. N. F.; Oliveira, V. Ozeane Câmara Cassiano de; Araújo, Renata Claudia Silva Santos de . A Evolução da Educação Especial no Brasil: Pontos e Passos. In: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal. Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade. 2016. v. 1.

33. PASCHOALICK, Wanda. Análise do processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais, desenvolvido nas escolas de 1° grau da delegacia de ensino de Marília. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – (PUC/SP), São Paulo, 1981.

34. SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial: da filantropia ao direito à escola. In: CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013. p. 35-64.

35. TANNÚS-V, G. ; MENDES, ENICÉIA GONÇALVES . Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v. 23, p. 1-18, 2018.

CAPÍTULO 4

SUJEITOS, TRAJETÓRIAS E LUGARES: INCLUSÃO E ARTE ATRAVÉS DA CAPOEIRA

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 15/12/2021

Jackson Luis Capote
Discente do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/ UNICENTRO
Guarapuava-PR

Clayton Luiz da Silva
Docente do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/ UNICENTRO
Guarapuava-PR
http://lattes.cnpq.br/3145718166793003

RESUMO: O presente texto busca apresentar os resultados de uma pesquisa intitulada Sujeitos, trajetórias e lugares: inclusão e arte através da capoeira, realizada em Guarapuava-PR e que objetivou dialogar com professores e praticantes de capoeira da cidade. O trabalho implicou a confecção de roteiro para a realização de entrevistas focalizadas e semiestruturadas, que foram gravadas em audiovisual e editadas para a produção de documentário. Parte dos diálogos gravados são transcritos neste texto e contribuem para o entendimento de como a capoeira forneceu meios para que seus praticantes encontrassem formas de inclusão, resistênca e arte em suas vidas. A trajetória desses sujeitos permitiu ainda a espacialização e o resgate histórico da introdução da capoeira no município paranaense.

PALAVRAS-CHAVE: Capoeiristas, Cultura Afro-brasileira, Cultura de Resistência.

SUBJECTS, TRAJECTORIES AND PLACES: INCLUSION AND ART THROUGH CAPOEIRA

ABSTRACT: This text seeks to present the results of a research entitled Subjects, trajectories and places: inclusion and art through capoeira, carried out in Guarapuava-PR and which aimed to dialogue with teachers and practitioners of capoeira in the city. The work involved the preparation of a script for conducting focused and semi-structured interviews, which were recorded in audiovisual and edited for the production of a documentary. Part of the recorded dialogues are transcribed in this text and contribute to the understanding of how capoeira provided means for its practitioners to find ways of inclusion, resistance and art in their lives. The trajectory of these subjects also allowed for the spatialization and historical rescue of the introduction of capoeira in the municipality of Paraná.

KEYWORDS: Capoeiristas, Afro-Brazilian Culture, Culture of Resistance.

INTRODUÇÃO

O projeto “Sujeitos, trajetórias e lugares: inclusão e arte através da capoeira”, que resulta na presente publicação, objetivou investigar a trajetória de capoeiristas no município de Guarapuava-PR, resgatando a trajetória pessoal na prática dessa manifestação cultural afro-brasileira através de entrevistas, a fim de

conhecer como essa arte chegou à cidade e contribuiu para a vida de cada um. A capoeira é uma arte, dança, luta e filosofia genuinamente brasileira, criada pelos escravos no século XVI. Seu desenvolvimento acompanhou o relacionamento de brancos, índios e negros, sendo a primeira manifestação libertária da cultura brasileira e símbolo de luta e resistência negra. (ADORNO,1987)

Com a chegada da colonização portuguesa ao Brasil, tornou-se necessária a mão de obra, sendo utilizada num primeiro momento o indígena para isso. Porém eles dominavam o território, conhecendo-o em detalhes, o que dificultava sua utilização como mão de obra. Acrescenta-se que as doenças trazidas da Europa que acometiam os indígenas, como por exemplo a varíola, o sarampo, o tifo, a peste negra, dentre outras, então, devido às contaminações muitos morreram. Frente a expansão das atividades econômicas no futuro território brasileiro, inicia-se a vinda de negros da África para serem utilizados como mão de obra e assim começou a escravidão dos povos africanos no Brasil (PINSKY, 2010). A própria escravização de negros e seu translado da África representava um comércio, muito lucrativo e que passou a ser gradativamente explorado.

A escravidão no Brasil iniciou-se com a produção de açúcar durante o século XVI. Os navios negreiros eram utilizados para deslocar os negros que seriam escravizados, eram amontoados nos porões dos navios, sujeitos à fome, calor de até 55ºC, doenças e violência. Os homens eram acorrentados, a fim de evitar rebeliões, e as mulheres eram constantemente abusadas sexualmente pela tripulação. A viagem poderia durar meses, diante das condições desumanas, a travessia do Atlântico já era uma enorme batalha pela vida (ALTRAN, 2013).

Logo na chegada às terras brasileiras, os negros eram leiloados como se fossem mercadorias. Viviam em senzalas e trabalhavam nos engenhos, lavouras e realizavam tarefas domésticas nas casas dos senhorios, eram submetidos ao trabalho forçado e cabia aos feitores garantir a produtividade dos escravos e estabelecer a disciplina. Os sujeitos de uma mesma tribo trazidos para o Brasil eram divididos em grupos, de modo que numa mesma senzala conviviam escravos de diferentes culturas, com costumes, crenças e línguas distintas a fim de evitar possíveis revoltas e tentativas de fugas.

Mesmo com essa separação seguiam resistentes com o objetivo de conquistar sua liberdade. As fugas foram se tornando cada vez mais organizadas, devido ao vigor físico e o excelente manejo do corpo, aos poucos foram conquistando liberdade. Mesmo escapando das senzalas ainda havia mais um obstáculo, os perseguidores, então buscavam terrenos de pouco mato, para enfrentá-los. Essa vegetação rasteira, na língua Tupy é denominada “caá-puera”, que dará o nome à luta e seus guerreiros. Com a liberdade conquistada, formaram os quilombos, origem de muitas localidades até hoje existentes (SILVA, 2010), que eram aldeias escondidas nas matas, em lugares inacessíveis, onde conseguiam levar uma vida-livre.

Tais quilombos foram distribuídos por quase todo o Brasil, o mais significativo deles

foi o Quilombo dos Palmares, localizado na capitania de Pernambuco, hoje divisa entre os Estados de Alagoas e Pernambuco. Em Palmares não viviam somente escravos que conseguiram fugir, também haviam indígenas e brancos marginalizados que se juntaram à população. Os quilombolas de Palmares asseguraram a liberdade até 1695, quando as tropas chefiadas pelo bandeirante Domingos Jorge Velho mataram Zumbi, que foi o último e mais importante líder de Palmares. Era o fim do mais conhecido e importante centro de resistência dos escravos contra o cativeiro, embora muitos outros quilombos surgiram. (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988).

Portanto, nesse ambiente de resistência quilombola a capoeira começou a se desenvolver como uma verdadeira filosofia, a partir do encontro da luta, com seus movimentos, da arte, com sua música e coreografias, do referencial ancestral, representando todo o legado dos escravos em sua luta pela liberdade. Contribui ainda a presença do indígena, com seus ritmos tocados em instrumentos de madeira e couro, além certos movimentos que representam animais e que eram utilizados em seus rituais. O negro contribuiu com o “n’golo”, que significa “dança da zebra” trazida de Angola e seus instrumentais, tais como: agogô, pandeiro quadrado e posteriormente o berimbau. (GRUPO MUZENZA DE CAPOEIRA, 2010).

O jogo da capoeira tem sua essência disfarçada de dança, onde tem o emprego de camuflar movimentos arriscados, velozes e precisos. A principal arma do capoeirista é o seu próprio corpo, o qual deve ter muita agilidade, elasticidade e flexibilidade muscular. (ADORNO, 1987). Em sua trajetória a capoeira, como forma de manifestação cultural de resistência negra e indígena, encontrou constrangimentos. No dia 11 de outubro de 1890 foi decretada o Código Penal dos Estados Unidos do Brazil, cujo Capítulo XIII trata dos “Vadios e Capoeiras”, tornando a capoeira oficialmente proibida. Trazia em seu Artigo 402 o seguinte texto:

> Fazer nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal. (Coleção de Leis do Brasil – 1890).

O mesmo artigo ainda define as penas, “de prisão cellular por dous a seis mezes. /.../Paragrapho unico. E’ considerado circumstancia aggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro.” (Coleção de Leis do Brasil – 1890).

A capoeira como conhecemos hoje está ligada a dois importantes mestres que viveram durante o século XX: Mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha 1889-1981) e Mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado 1899-1974). Mestre Bimba criou um novo método e um sistema de ensinar capoeira, acrescentou na Capoeira Angola elementos do batuque, uma dança africana praticada por seu pai e também trouxe mais velocidade ao

jogo. Foi assim que ele deu início à Capoeira Regional. Em 1937 Bimba fundou o Centro de Cultura Física e a capoeira passou a ser praticada como esporte Regional da Bahia. Bimba realizou uma apresentação ao então presidente Getúlio Vargas, que logo após a mesma teria dito que “a capoeira é o único esporte verdadeiramente nacional”. Diante disso, a capoeira foi retirada do código penal e tornou-se um esporte cultural brasileiro. A partir de 1970 a capoeira começou a ser levada para fora do país, hoje está presente em todo o mundo e em todos os Estados brasileiros.

Chegou no Paraná em 1972, quando os Mestres Lampião e Alabama a trouxeram à Curitiba, mas apesar de serem os primeiros mestres de capoeira a pisar em solo paranaense, foi então em 1973 que o mestre sergipano Antônio Rodrigues Santo, vulgo Mestre Sergipe quem desenvolveu e divulgou a capoeira por todo o estado do Paraná. Deu aulas para alguns alunos e no mesmo ano realizou a primeira roda de capoeira, na praça Zacarias, em Curitiba. (MACHADO, 2017). Vários outros capoeiristas de Curitiba e outros Estados estabeleceram-se em várias cidades do interior como Londrina, Foz do Iguaçu, Maringá, Umuarama, Ponta Grossa, Paranaguá, Cascavel, etc. Hoje tem capoeiras paranaenses dando aulas em vários Estados como Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e também em outros países como Paraguai, Argentina, Chile, EUA e Japão (SERGIPE, 2006).

Segundo Orlando Silva[1], também conhecido como Mestre Saruê, a capoeira começou a se popularizar em Guarapuava-PR no ano de 1985, quando José Guanabara, conhecido como Mestre Guanabara, fundou a primeira academia de capoeira da cidade, chamada de Engenho Novo, onde realizava duas aulas semanais, e que funcionou até a década de 1990. Mestre Saruê praticou capoeira na academia de Mestre Guanabara e alguns anos depois se tornou um dos mestres mais importantes da cidade de Guarapuava-PR. Foi o primeiro a trazer a capoeira para os projetos sociais, começando pela FUBEM (Fundação para o Bem Estar do Menor) e em seguida levando para outros lugares. Em parceria com o Clube Rio Branco, abriu um novo espaço para o ensino da capoeira, porém o mesmo não conseguiu comportar o grande número de alunos, então levou a capoeira para as praças públicas, em seguida, com o apoio da Secretaria de Esportes trouxe a capoeira para as escolas municipais e estaduais.

A partir dos anos 2000, alguns mestres e professores passaram pela cidade, dentre eles se destacaram: Mestre Buda, do Grupo Muzenza Capoeira e Mestre Ceará, fundador do grupo Cia Capoeira Volta ao Mundo. Durante a presente pesquisa, dialogamos com quatro praticantes de capoeira afim de melhor conhecer a trajetória de professores e praticantes de capoeira, conhecendo mais sobre como eles compreendem a capoeira e sua importância como arte e seu poder para a inclusão social.

Os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa incluíram a construção

1 Orlando Silva é um dos informantes dessa pesquisa e contribuiu para as primeiras informações ainda durante a construção do projeto.

de roteiros semiestruturados de entrevista, onde os participantes dialogaram com os pesquisadores, geralmente em seu ambiente de trabalho e/ou contexto cotidiano (academia, praça pública, residência ou casa de cultura). O procedimento de localização dos participantes obedeceu a metodologia “bola de neve”, na qual um entrevistado, ao citar alguém, indica possíveis candidatos para novas entrevistas. Foram identificados pelo menos oito entrevistados, mas foram realizadas apenas quatro entrevistas devido à pandemia de Covid-19, que implicou o distanciamento social, inviabilizando o trabalho de gravação a partir de abril de 2020.

Para a realização das entrevistas, foi realizado o contato prévio para definição de local, dia e horário para as gravações, com a preparação do equipamento necessário. Gravamos em lugares abertos e fechados, com e sem luz artificial. O material gravado está em edição e resultará em documentário que servirá ainda como material de recurso didático.

Abaixo o roteiro para as entrevistas realizadas:

Roteiro de Entrevistas

1) Qual é o seu nome, idade e apelido na capoeira? 2) Onde você nasceu?

3) Quem foi seu mestre e qual sua graduação na capoeira? 4) Qual a importância da capoeira na sua vida e o que o levou a praticá-la? 5) Em sua opinião, a capoeira, exemplo de manifestação cultural legitimamente brasileira, serve como forma de resistência social e cultural, e de inclusão social? 6) Você acredita que a capoeira desenvolvida no município de Guarapuava-PR possui a devida expressão e visibilidade? 7) Quais são os limites, no município de Guarapuava-PR, para o desenvolvimento da capoeira? 8) Em sua opinião, qual a importância de serem conhecidas as trajetórias de professores e mestres da capoeira?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a pesquisa procurou-se contribuir com o conhecimento sobre a trajetória de professores capoeiristas e praticantes da capoeira que vivem em Guarapuava-Pr. A trajetória de sujeitos promotores da cultura é pouco explorada nos estudos geográficos, espera-se, assim, que a pesquisa possa trazer novas motivações para estudos dessa natureza. Ao mesmo tempo, buscou-se conhecer a relação entre a capoeira, enquanto manifestação cultural de resistência, e a inclusão social no município de Guarapuava-Pr. Todos os entrevistados foram unânimes em indicar esse potencial seja a partir de sua própria trajetória seja a partir dos resultados do trabalho realizado com seus alunos de capoeira.

Soma-se que a produção de pesquisas científicas que retratem a importância da capoeira e de capoeiristas é importante para retirar o véu de preconceito sobre essa manifestação cultural genuinamente brasileira, abrindo espaço para outros estudos como aqueles quer exploram seu potencial para a educação. O documentário que vem

sendo finalizado constituirá uma memória sobre a vida desses capoeiristas, sua trajetória e presença na cultura existente no município de Guarapuva-Pr. Assim, a realização da pesquisa trouxe maior conhecimento sobre a importância e a presença da capoeira no município de Guarapuava-Pr, contribuindo com estudos geográficos que tratam da trajetória de sujeitos e manifestações culturais subalternizadas, dando visibilidade a sujeitos e lugares.

DIALOGANDO COM CAPOEIRISTAS: ARTE, CULTURA, LUTA E TRAJETÓRIAS

Entrevista 01 – Thiago Ribeiro Pereira, realizada no dia 14 de novembro de 2019, na Casa da Cultura de Guarapuava-Pr. Nas rodas de capoeira conhecido como Caranguejo apelido que recebeu de seu professor Terremoto, pois realizava um movimento com a perna encolhida, o mesmo é chamado de armada, que consiste em girar o corpo, levantando a perna que acompanha o giro. Seu primeiro contato com a capoeira foi nos anos 2000, quando assistiu uma roda do Grupo Muzenza conduzida pelo Metre Buda. Participou da sua primeira roda de capoeira em 2004, com um capoeirista chamado Luis, com quem realizou poucos treinos. Logo na sequência conheceu o professor Terremoto, com quem treinou por aproximadamente quatorze anos.

Foi através de valores que aprendeu na capoeira que Thiago foi traçando sua trajetória, sempre buscando saber mais sobre essa arte e demais assuntos acabou despertando uma forte paixão pelos estudos, tendo concluído o ensino médio e realizado o curso superior em Direito. Atualmente continua estudando para concursos públicos, conquistas que, para ele, foram possibilitadas pela capoeira.

Trajetória, resistência social e capoeira em Guarapuava-Pr

Segundo Thiago, a capoeira serve como uma forma de resistência social, pois, até a criação da mesma se deu devido a busca de liberdade pelos escravos africanos no Brasil, surgindo, portanto, já com o espírito de resistência. Por outro lado, lembra ele a dificuldade dos professores e mestres de capoeira, os quais não têm o devido reconhecimento tanto pela sociedade quanto pelo poder público. O reconhecimento da trajetória do capoeirista é essencial, pois ela retrata a luta cotidiana do mesmo, que não se limita somente ao ensino de uma luta, mas sim de uma cultura de resistência que imaterializa a história da formação do Brasil.

Para ele a capoeira em Guarapuava-Pr é dividida em três fases: a primeira, a fase dos pioneiros; a segunda fase, os capoeiristas que vieram de fora; e a terceira geração, aquela constituída pelos “filhos dos capoeiristas da segunda fase. Refletindo a partir do ponto de vista das ciências jurídicas, Thiago comenta que existem várias formas de associação entre a capoeira e a sociedade, sendo que ela pode ser um meio de trazer benefícios para ela, podendo ser utilizada como um meio de inclusão e reinserção social. Exemplifica que

um ato infracional cometido por uma criança ou adolescente na maioria das vezes o leva ao afastamento social, inclusive com medidas compulsórias de internação, não existindo muitos outros caminhos. Diante desse quadro, ele ressalta a importância de um professor de capoeira em diferentes órgãos, como por exemplo no próprio educandário, utilizando a capoeira como uma forma de reinserção deste adolescente na sociedade, pois o mesmo pode se reconhecer dentro desta arte, seja no aspecto da história, da musicalidade, a movimentação física, e outras formas, servindo a capoeira como a assistência que o adolescente não encontrara em seus familiares.

Figura 01: Entrevista com Thiago Ribeiro Pereira, apelido Caranguejo. Casa da Cultura. SILVA, C. 2019.

Entrevista 02 - Orlando Silva, realizada no dia 05 de fevereiro de 2020, em sua residência em Guarapuava-Pr. Participou da entrevista o capoeirista Thiago Ribeiro Pereira. Neto de escravo de Antônio de Sá Camargo, o Visconde de Guarapuava, Orlando possui ligações diretas com a capoeira em sua origem. Foi após buscar conhecer mais sobre seus antepassados que resolveu se envolver mais com a “afrobrasilidade” que em seu sangue carrega, se interessando cada vez mais pela música, pela culinária, dentre outras tradições antigas, mas foi a capoeira que mais lhe chamou atenção. Quando criança, a capoeira não se tratava de uma arte com grande expressão no estado do Paraná, em Guarapuava-Pr era inexistente, resolveu então buscar essa referência no Rio de Janeiro, onde residia sua irmã. Foi no Rio de Janeiro que o encanto pela capoeira aumentou ainda mais, podendo conhecer grandes nomes desta luta, dentre eles se destacam: Mestre Suassuna, Mestre Paraná e Mestre Brasília. Ao retornar para Guarapuava-Pr, em 1985 conheceu Mestre Guanabara, um artista de rua vindo de Londrina-PR e pioneiro desta arte, que abriu a primeira academia de capoeira no município, a Academia de Capoeira Engenho Novo. Ao ser indagado sobre suas origens na capoeira, conta como era a prática da arte no Rio de Janeiro, onde participava de rodas a beira da praia, costume que muitos mestres da

época tinham, sem a dinâmica de academias e graduações, foi com essas matrizes que foi "batizado na arte da capoeiragem", tendo a oportunidade de formar vários capoeiristas ao longo dos seus 40 anos praticando o esporte.

A capoeira chega em Guarapuava-Pr: trabalhos sociais e valorização da cultura de matriz afro-brasileira

Após a instalação da academia de Mestre Guanabara, a capoeira passou a ser conhecida e expandiu-se de forma expressiva no município, mas foi entre os anos 1985 e 1998 que teve o maior crescimento, atingindo todas as idades e sendo ministrada por professores e mestres de diferentes naturalidades. Com o apoio dos órgãos públicos, vários projetos foram desenvolvidos, a prática da capoeira também passou a ser desenvolvida nas principais praças e parques do município, dentre os projetos, destacam-se o realizado na Fundação do Bem Estar do Menor (FUBEM) e no Clube Rio Branco, fundado pelo avô de Orlando, Bento José da Silva, tratava-se de um clube destinado a população negra de Guarapuava-PR, que devido ao preconceito, durante muitas décadas não teve acesso aos demais clubes, frequentados pela população branca, que representava a grande maioria.

Após alguns anos, foi chamado para desenvolver seu trabalho em Curitiba-PR, aceitou o convite, considerando que já havia formado muitos professores em Guarapuava-PR, tornando-se possível a continuidade do seu trabalho através dos mesmos. Logo depois disso, a capoeira qual defendia e praticava passou a ser deixada de lado, muitos capoeiristas passaram a filiar-se aos grupos de capoeira, o que muitas vezes gerava rivalidade entre os mesmos, enfraquecendo o desenvolvimento da arte.

Dentre os inúmeros projetos sociais desenvolvidos, aqueles que envolviam de alguma forma a prática da capoeira passaram a ser mais procurados, pois além do exercício físico, a capoeira traz consigo muito conhecimento em história, geografia, literatura, música e canto, sendo a junção disso, o essencial para a formação de um bom capoeirista, considerando que a capoeira é uma arte legitimamente brasileira, Orlando defende a inclusão da mesma nas escolas e universidades, pois a mesma não tem o devido reconhecimento pela sociedade, devendo ser divulgada e conhecida por todo cidadão, pois além de bem estar corporal, traz consigo o aprendizado sobre a constituição do país como conhecemos hoje.

Trabalho voluntário e reconhecimento social

O trabalho desenvolvido pelo mestre ou professor de capoeira é muitas vezes voluntário, o qual utiliza do seu tempo livre para ensinar a arte que tanto gosta, porém, como dito anteriormente, não há reconhecimento por parte da sociedade, os capoeiristas em geral não levam uma vida confortável, contudo seguem passando seus ensinamentos para seus discípulos. Orlando utiliza como exemplo a trajetória de Mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha), que foi um dos maiores nomes da capoeira mundial e criador da Capoeira Angola, dedicou grande parte da sua vida ao ensinamento da capoeira e teve um

triste fim. Foi com a ascensão do novo método de prática da capoeira, aquela dedicada a luta corporal e campeonatos que os grandes mestres antigos foram sendo esquecidos.

Mencionou que Mestre Pastinha começou a praticar a arte da capoeira aos dez anos de idade, dedicando-se exclusivamente a ela durante toda sua vida, formando os maiores nomes da capoeira, como Mestre João Grande e Mestre João Pequeno. Seu fim foi trágico, passou os últimos anos de sua vida pobre e sem recursos, sustentado por sua esposa que vendia acarajé, pois sua saúde não permitia que continuasse a trabalhar, estava cego, com a audição limitada e não conseguia andar. Lembrou que em novembro de 1981 morreu Mestre Pastinha, esquecido num quartinho no Largo do Pelourinho. Também cita como exemplo a capoeira no exterior, onde tem muito mais reconhecimento que no Brasil, que, mesmo sendo um pilar constituinte da formação do território e da sociedade brasileira, não tem o devido reconhecimento, evidenciando a necessidade da capoeira ser inserida nas escolas e universidades.

Passaram-se alguns anos após a morte de Mestre Pastinha e então os velhos mestres da Bahia voltaram a serem lembrados nas rodas de capoeira, inúmeras músicas foram criadas em homenagem a Mestre Pastinha, que, posteriormente, junto com Mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado), foram considerados os maiores e mais importantes mestres de capoeira da história. Em homenagem a Pastinha, Mestre Boa Voz compôs a seguinte música, intitulada “Toda Bahia Chorou”:

Toda Bahia chorou
Toda Bahia chorou
No dia em que a capoeira Angola
Perdeu seu protetor
Mestre Pastinha foi embora
Oxalá que o levou
Lá para as terras de Aruanda
Mas ninguém se conformou
Chorou general, menino
Chorou mocinha, doutor
Pretas, velhas, feiticeiros
Ogãs e Babalaôs [...]
Compositor: Mestre Boa Voz

Capoeira e ensino

A trajetória de Orlando na capoeira foi vitoriosa, pois quando ele começou a praticá-la em Guarapuava-Pr, ainda se tratava de uma arte extremamente nova, encantando cada vez mais pessoas com sua música e os floreios dos capoeiristas, porém a realidade dos professores e mestres que a ensinam hoje não é a mesma, enfrentam mais dificuldades devido ao crescimento das demais artes marciais. Com seu trabalho destinado

essencialmente ao social, teve a oportunidade de ensinar a capoeira a crianças em estado de risco, pertencentes a famílias extremamente carentes, motivo o qual se sente orgulhoso por ter desenvolvido este trabalho então pioneiro.

Ao ser questionado por Thiago Ribeiro Pereira (Caranguejo) sobre as principais dificuldades enfrentadas logo no começo de sua trajetória com a capoeira em Guarapuava-Pr, Orlando afirmou que foi um grande desafio fazer com que as instituições de ensino reconhecesses a capoeira como uma forma de metodologia de ensino, pois tratava-se de uma arte e luta ainda marginalizada pela sociedade. Com o apoio de diretores de poucas escolas e colégios a capoeira foi ganhando mais espaço dentro das instituições de ensino, desenvolveu-se de forma consideravelmente lenta, sendo inserida nas universidades somente alguns anos depois.

Figura 02: Jogo de capoeira na casa do Mestre Saruê (Orlando Silva). SILVA, C. 2019.

Entrevista 03 – Dirceu Jesus de Lima, realizada no dia 29 de fevereiro de 2020, no Parque do Lago em Guarapuava-Pr. Participou dessa entrevista Thiago Ribeiro Pereira. Dirceu é apelidado na capoeira como Delá, tem 42 anos e é praticante da Capoeira há 32 anos. Ao longo de sua trajetória nesta arte teve muitos mestres, porém o qual tem mais admiração é o Mestre Buda, que também teve passagem pelo município de Guarapuava-Pr e tendo formando aqui vários capoeiristas, deixando uma enorme contribuição para o desenvolvimento posterior da arte. Delá o conheceu em Curitiba e após alguns anos tentou trazê-lo para Guarapuava-PR, porém a falta de apoio impediu que fosse realizado naquela época. Com o passar do tempo tornou-se possível, e com a presença de um mestre da arte no município, a capoeira começou a ser mais procurada e praticada. Dentre os professores e mestres que fizeram parte da trajetória do professor Delá destacam-se o professor Bira e o Mestre Saruê, Orlando Silva, pioneiro na arte da capoeiragem no município.

Capoeira, espírito de irmandade e de transformação humana

O encanto pelo esporte surgiu quando ainda era criança, ao passar por uma roda

de capoeira e ouvir o som do berimbau parou para observar, porém o que mais lhe chamou atenção não foram os golpes e floreios realizados pelos capoeiristas, mas sim a presença de crianças na roda, fazendo com que despertasse seu interesse em participar. Após sua primeira aula, percebeu a capacidade de transformação que a capoeira possui e o espírito de irmandade que existe entre os capoeiristas.

Para ele, a capoeira é disciplina, é arte, é luta e dança. O primeiro contato de Delá com a capoeira no município de Guarapuava-Pr foi com o professor Bira, que realizava aulas com crianças de rua, ele participava dos treinamentos escondido de seus pais, pois os mesmos não gostavam da arte e não o apoiariam se soubessem que praticava, nem mesmo o professor Bira sabia que ele não era de rua. Após alguns anos teve a oportunidade de encontrar alguns dos colegas de treino, sendo um deles advogado, outro médico, e outros dois que atualmente trabalham na mesma área que a dele, a construção civil.

Após formado graduado (título dentro da capoeira), seguiu o mesmo pensamento de seu professor Bira, realizando trabalhos sociais, ministrando aulas voluntárias para as crianças carentes, nunca tendo lucrado com o ensinamento da capoeira. A contribuição da capoeira na formação do indivíduo vem através do incentivo, seja ele através de seus mestres ou colegas de capoeira, os quais sempre buscam o melhor um para os outros, promovendo o interesse em buscar sempre mais e, desta forma tendo grandes conquistas, como a obtenção de um diploma, a formação de uma família e sendo sempre honesto e de bom caráter. Capoeira e a falta de reconhecimento pela sociedade.

Segundo Delá a capoeira atualmente desenvolvida no município de Guarapuava-Pr ainda não possui o devido reconhecimento por parte da sociedade, considerando que a vida e a trajetória dos capoeiristas é complicada, viajando para diferentes municípios para apresentar esta arte, dormindo em lugares desconfortáveis e enfrentando outras dificuldades, que mesmo assim, não o fazem professores e artistas socialmente reconhecidos, havendo ainda um determinado preconceito para com o praticante da capoeira. Em resposta a uma questão realizada pelo graduado Caranguejo (Thiago Ribeiro Pereira), Delá conta que o momento mais marcante em sua trajetória dentro da capoeira foi uma “berimbalada”, realizada na Ópera de Arame, em Curitiba-PR, onde mais de duzentos berimbaus tocaram, sendo conduzidos pelo Mestre Marlon, que fora um grande tocador deste instrumento e inspirador de Delá, um grande admirador da musicalidade da capoeira. Delá fez uma música em homenagem ao já falecido mestre.

Iêêê...
Deus plantou uma semente
Na terra veio colher
Ô levou mestre Marlon
Para o céu engrandecer
Mestre velho e respeitado
Berimbau toca a chorar

Tocador foi embora
Foi para o céu com deus morar, camaradinha
Viva meu Deus!
Iê, viva meu Deus, camará
Iê, viva meu mestre, camará
Iê, que é mestre meu, camará
Compositor: Professor Delá

Figura 03: Entrevista com Professor Dirceu, apelido Delá. Usina do Conhecimento/Parque do Lago. SILVA, C. 2019.

Entrevista 04 – Eder Correa do Nascimento. Entrevista realizada no dia 18 de fevereiro de 2020 na Academia Covs Team, Guarapuava-Pr. Apelidado de Todo Certo, Eder começou a praticar a capoeira em 1993, aos sete anos de idade e desde então ela se manteve viva nele. Mesmo que tenha deixado algumas vezes de treinar, sempre buscou conhecer mais sobre esta arte através de livros e mídias sociais. Seus primeiros fundamentos da capoeira foram adquiridos através das aulas do professor Geleia, que ao realizar uma apresentação na escola em que estudava despertou seu interesse. Através de sua excelente coordenação motora e manejo do corpo conseguiu aprender os movimentos de forma rápida e precisa, sendo essa a qualidade que deu origem ao seu apelido Todo Certo.

Através de um projeto realizado na Igreja Caminho Verdade e Vida, Todo Certo conseguiu observar de forma mais nítida a capoeira inclusiva, que surgiu nos quilombos como forma de resistência e segue no mesmo caminho, funcionando como luta frente a uma sociedade opressora, pois foi através dela que os negros escravos conquistaram sua liberdade.

A necessidade de se conhecer mais sobre a capoeira

Segundo Todo Certo, a capoeira desenvolvida atualmente no município de Guarapuava-Pr vive o melhor momento, pois a amizade promovida entre os capoeiristas de diferentes grupos se fortaleceu. Por outro lado, o reconhecimento da sociedade não

corresponde ao esforço do capoeirista. O tempo que um capoeirista leva para se tornar um mestre ou professor faz com que se torne também um professor de cultura, pois trata-se de uma arte muito rica em diferentes aspectos, tanto físicos como culturais.

A capoeira, após ser inserida nas academias enfrentou algumas dificuldades, sendo vista pela sociedade como uma simples dança ou luta, não buscando conhecer sobre a história e a cultura desta arte, que na verdade, trata-se de uma luta disfarçada de dança, colocando como comparação outras lutas que são mais divulgadas, e desta forma mais procuradas e aceitas pela sociedade, deixando a capoeira de lado.

Figura 04: Entrevista com Professor Tudo Certo (Eder). Academia Covs Team. SILVA, C. 2019.

CONCLUSÕES

Podemos concluir com esse trabalho que a capoeira tem um importante papel social de inclusão social e de reconhecimento dos sujeitos sociais, principalmente quando pensada como parte da cultura afro-brasileira. Trata-se de uma luta de resistência completa, onde dança, musicalidade, condicionamento corporal, desenvolvimento cognitivo e percepção histórica caminham juntos. Conhecer a trajetória de capoeiristas em Guarapuava-Pr abre porta para pesquisas sociais que permitem descortinar como a história pessoal e coletiva está ligada a processos sociais de emancipação e resistência sociais. Implica valorizar a cultura de referência afro-brasileira, um esforço tão necessário principalmente no sul do Brasil, frente aos contínuos processos de apagamento e negação da presença negra, e por que não dizer indígena, nessa região. A trajetória dos capoeiristas evidencia a necessidade de serem trabalhos temas como esse como forma de educação não-formal e mesmo como educação formal. Para deixar de ser um trabalho ocasional e não remunerado, seus professores precisam de reconhecimento, mediante incentivo do poder público. A inclusão da capoeira na educação promove nossa cultura, reforçando seus traços afro-brasileiros e nossa identidade. A capoeira é um instrumento poderoso de inclusão social e de diálogo

entre seus participantes. A formação de um capoeirista envolve uma longa trajetória, pois implica estudo e dedicação, mais uma vez reforçando traços tão importantes da educação em sua visão mais geral. O diálogo com os praticantes da capoeira demonstrou problemas estruturais do reconhecimento das bases de nossa cultura, por outro lado apontou como essa manifestação cultural é transfronteiriça e carregada de potencialidades.

REFERÊNCIAS

ADORNO, C. A Arte da Capoeira. 1° Edição. Goiânia,Goiás. Gráfica e Editora Kelps.1987.

ALTRAN, J. O Navio Negreiro – uma história humana. São Paulo. 2013 BRASIL. DECRETO Nº 847, DE 11 DE OUTUBRO DE 1890. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D847.htm.

BIBLIOTECA NACIONAL: Para uma história do negro no Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1988.

COLEÇÃO DE LEIS DO BRASIL - 1890, Página 2664 Vol. Fasc.X (Publicação Original). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html

GRUPO MUZENZA DE CAPOEIRA. N'golo ou dança da zebra. Curitiba. 2010. Disponível em: https://muzenza.com.br/site/historia/ngolo-ou-danca-da-zebra

MACHADO, J. N. História da Capoeira na região de Imbituva-PR: Cultura negra entre os brancos. Revista de História Bilros, Fortaleza. v.5, n.10, p. 33-6, set-dez.2017.

PINSKY, J. A Escravidão no Brasil. 21º ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SERGIPE, Mestre. O Poder da Capoeira. Curitiba: Imprensa oficial, 2006.

SILVA, C. A divisão política do território brasileiro: os compartimentos quilombolas no Vale do Ribeira (SP). Guarapuava: Editora Unicentro, 2019.

CAPÍTULO 5

REPENSANDO O CURRÍCULO: UMA PROPOSTA DE GEOGRAFIA ESCOLAR PARA INDÍGENAS DA ETNIA ATIKUM EM ANGICAL – BAHIA

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 09/01/2022

Édila Bianca Monfardini Borges
Escola SESI Ignez Pitta de Almeida
Barreiras – Bahia
http://lattes.cnpq.br/7327311538741482

Valney Dias Rigonato
Universidade Federal do Oeste da Bahia
Barreiras – Bahia
http://lattes.cnpq.br/7197391328092124

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões acerca do processo de ensino – aprendizagem de Geografia na Escola Municipal Indígena Atikum. O objetivo foi construir uma proposta de plano de curso para a disciplina supracitada que condiz com a realidade e o espaço de vivência dos estudantes indígenas. Em virtude da realidade escolar da comunidade indígena em questão, optou-se pela leitura Etnogeográfica do modo de vida dos indígenas Atikum, bem como, roda de conversas com pais e professores para analisar o ensino oferecido e as perspectivas que almejam implementar na escola que possam ser o reflexo do cotidiano sociocultural da comunidade. Ao longo da pesquisa no espaço escolar e participação na jornada pedagógica, foi possível constatar a tensão que os indígenas enfrentam no sistema educacional formal imposto que silencia a discussão e reivindicação de um ensino de Geografia escolar específico. Dessa forma, os resultados revelam que embora estes se apropriam do sentido de identidade e pertencimento em relação ao lugar onde se vive, não há espaços formativos para repensar o currículo diferenciado para os indígenas. Porém, de forma independente tentam implementar práticas escolares que fazem sentido para os alunos e sua comunidade.

PALAVRAS – CHAVE: Ensino de Geografia. Currículo. Educação Escolar Indígena.

RETHINKING THE CURRICULUM: A PROPOSAL FOR SCHOOL GEOGRAPHY FOR ATIKUM ETHNIC INDIGENOUS IN ANGICAL – BAHIA

ABSTRACT: This article presents reflections on the teaching-learning process of Geography at the Atikum Indigenous Municipal School. The objective was to build a proposal for a course plan for the aforementioned discipline that matches the reality and living space of indigenous students. Due to the school reality of the indigenous community in question, an Ethnogeographic reading of the way of life of the Atikum indigenous people was chosen, as well as a round of conversations with parents and teachers to analyze the teaching offered and the perspectives they aim to implement in the school. to be a reflection of the sociocultural daily life of the community. During the research in the school space and participation in the pedagogical journey, it was possible to verify the tension that the indigenous people face in the imposed formal educational system, which silences the discussion and demand for a specific teaching of Geography. Thus, the results reveal that although they appropriate the sense of identity

and belonging in relation to the place where they live, there are no training spaces to rethink the differentiated curriculum for the indigenous people. However, they independently try to implement school practices that make sense to students and their community.
KEYWORDS: Geography Teaching. Resume. Indigenous School Education.

1 I INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena específica e diferenciada é uma forma de resistência em que a comunidade indígena Atikum se apropria para tentar romper com o modelo educacional que operam a partir da colonialidade. Assim, o principal foco deste artigo é apresentar e discutir uma proposta curricular para o ensino de Geografia da Escola Municipal Indígena Atikum em Angical – Bahia. No decorrer da pesquisa, identificamos entraves que por ora inviabilizam o ensino diferenciado como a invisibilização da escola supracitada, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Cotegipe/Bahia, na qual, não há propostas de percursos formativos para elaborar e oficializar o currículo específico para os indígenas.

De modo geral, percebemos que esse contexto implica diretamente “na reelaboração social, material simbólica e cultural, econômica e política do modo de vida das famílias indígenas” (BORGES e RIGONATO, 2020) e como reflete no ensino oferecido para as crianças indígenas. Nesta pesquisa Etnogeográfica, consideremos as mães e estudantes indígenas como novo sujeito escolar, no intuito de compreender o ensino de Geografia até então vigente e as perspectivas de reelaboração do saber geográfico na/da escola, e para tanto fez-se necessário a participação ativa.

Ao longo da convivência e inúmeras rodas de conversas, compreendemos os anseios da comunidade indígena de um currículo que seja o reflexo do seu modo de vida, suas trajetórias, crenças, religiosidade, cultura. A perspectiva do ensino de Geografia que explique sua relação com a terra em que vivem, com o rio onde tomam banho e fornece um de seus principais alimentos, bem como, deixar como legado a seus filhos sua identidade que perpassa, mas não se finda, sob as margens do Rio Grande.

Segundo Resende (1989) deixamos de valorizar o conhecimento prévio que o aluno traz de seu espaço geográfico, valorizando primeiro e inserindo o saber desconhecido, negando o espaço histórico do aluno. Na abordagem da Geografia, o aluno deve partir primeiro do estudo do seu ambiente mais próximo: o lugar onde mora, a percepção que se tem desse lugar. Em virtude dessas considerações, ele aprenderá a localizar e representar o espaço que o cerca.

Com esse respaldo percebemos que muitas vezes procuramos explicar fenômenos geográficos somente pela via científica, com respostas sólidas e engessadas, e desconsideramos que o que acontece no espaço onde se vive está para além das condições naturais e/ou humanas. Assim, ao conviver com os indígenas, concluímos que é

fundamental no currículo de Geografia, permitir que os estudantes conheçam sua história e consigam entender os eventos no/do lugar onde vivem.

Isto resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. É essencial, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativo seu estudo (CALLAI, 2003). Diante dessas constatações, destacamos que é necessário repensar o currículo para que os alunos indígenas reconheçam as condições que dizem respeito à vida deles e de seus familiares, e a de outras pessoas que tiveram de se adaptar às transformações ocorridas em seu entorno. É importante que percebam as suas condições de moradias, estudo, lazer, saúde e o futuro da sua própria comunidade, que perpassa pelo processo de ocupação e organização do espaço em que vivem, de acordo com as relações sociais que se desenvolvem.

Para melhor entendimento da pesquisa iremos trabalhar neste artigo os seguintes tópicos: O ensino de Geografia na Escola Municipal Indígena Atikum e A proposta do Currículo de Geografia em discussão pelos indígenas Atikum.

2 I O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ATIKUM

A necessidade e a importância da presença da Geografia enquanto disciplina na educação escolar indígena se faz indispensável para fornecer as justificativas de realização da pesquisa que resulta neste artigo, pois, só tendo estas respostas, podem-se compreender as estratégias de ensino-aprendizagem deixadas como sugestão para realidade escolar dos povos Atikum.

Durante os anos de 2014/2015 a disciplina de Geografia era praticamente invisível na escola indígena Atikum, uma vez que, os professores se preocupavam em trabalhar os componentes curriculares de português e matemática, reflexo do costumeiro discurso capitalista de atender as necessidades do mercado globalizado: “o que importa é saber ler e fazer contas”, ao passo que os outros componentes curriculares, eram somente abordados uma vez na semana.

Com o registro oficial de Escola Municipal Indígena Atikum, foram organizadas as aulas de Geografia para duas vezes na semana com horários fixos. Assim, durante o ano letivo de 2015 observei as aulas distribuídas ao longo do ano, a primeira semana no mês de março, a segunda semana no mês de junho e a terceira semana no mês de setembro ministrado pela professora Raquel, nas turmas 6° e 7° anos.

A cada visita à escola percebi que não havia progresso. Sempre a mesma metodologia: a utilização do livro e questões no quadro para os estudantes responderem. Em diálogo com a professora da disciplina, a mesma relatou que segue os conteúdos do livro didático emitido todos os anos no encontro de jornada pedagógica ministrado pela Secretaria Municipal de Educação de Cotegipe, da coleção: SAMPAIO, Fernando dos santos. **PARA VIVER JUNTOS: geografia, 6° e 7° ano: Ensino fundamental**. – 3 ed. São

Paulo, 2015.

Figura 1: Livros didáticos utilizados na disciplina de Geografia.

Fonte: Borges, março de 2016

A intenção não é desvalidar o livro didático e sim analisar se os conteúdos abordados são pertinentes aos anos escolares a quais são elaborados, e se estes condizem com a realidade local do grupo indígena, uma vez que consideramos os objetos de conhecimento como ponto de partida para uma reflexão além da sala de aula, que possam instigar o estudante a questionar, se reconhecer nesse processo e repensar seu lugar de vivência.

Assim, foi construído na Jornada Pedagógica do ano de 2015 sediada pela Secretaria Municipal de Educação de Cotegipe, os planos de cursos anual para as respectivas disciplinas. No que concerne à Geografia, o quadro a seguir apresenta o plano de curso elaborado pela professora regente:

Plano de Curso de Geografia 6° ano 2015

Objetivo Geral:	Objetivos específicos	Justificativa	1° Unidade	2° Unidade	3° Unidade	4° Unidade
Conhecer melhor o espaço onde vive e comparar com o espaço do mundo atual, compreendendo que todo têm direitos e deveres.	Compreender que a Geografia tem um papel fundamental na formação do meio ambiente; Conhecer o nosso lugar de vivência e entender que ele tem particularidade com outros lugares;	As informações contidas nesses conteúdos nos revela o quanto é importante contribuir na formação de cidadãos conscientes participativos que somos.	Lugar e paisagem As transformações da paisagem Os lugares dos espaços vividos Meio ambiente Orientação e localização O sistema de coordenada O planeta terra	A natureza em nossas vidas A crosta terrestre As camadas da terra Os principais movimentos da terra Os solos A água em nossa em vida	Placas tectônicas Unidades de relevo Hidrografia Terrestre A água na terra O uso da água oceânica	Elementos atmosféricos Poluição Biosfera As fases da água

Figura 2: Quadro de objetos de conhecimento da Geografia

Org: Borges, 2016

Os conteúdos supracitados são os capítulos que compõem o livro já mencionado nas páginas anteriores. A professora relatou que esses eixos temáticos foram os mesmos trabalhados nas outras turmas de 7°, 8° e 9° ano, sob justificativa de dividir o tempo de aula para trabalhar na proposta do projeto despertar com os seguintes temas:

- Tratamento da água
- Características da água
- Água em nossa vida
- Assuntos de religião
- Coleta de lixo na comunidade
- Tipos de lixo
- Como reciclar? Quais materiais reciclar?
- Revitalizar a horta na escola

Percebe-se que não há uma orientação/reflexão por parte daqueles que promovem e participam da jornada pedagógica de quais conteúdos são adequados para a realidade da comunidade, bem como, não há na própria comunidade a reflexão sobre o plano de curso das disciplinas, além de a inexistência da temática indígena proposta pelo livro. Sobre isso, Rego (2010, p. 62) afirma: “tanto quanto pela repetição do que é dito, o estereótipo é formado pelo extenso vazio do não dito. [...] uma imagem a ausência de referências a condições socioeconômicas.” É notório que os livros didáticos de Geografia avançaram em termos de conteúdos abordados em outras temáticas, no entanto, onde está a abordagem da questão indígena?

Há muito tempo via-se nos livros um pequeno texto sobre o “descobrimento” do Brasil e uma imagem dos indígenas com arco e flecha. Há uma invisibilização da atual condição de ser indígena no Brasil, que perpassa pela perspectiva da luta por terras demarcadas, por reconhecimento étnico, massacres por parte do estado e latifundiários contra indígenas, movimentos de reelaboração sociocultural voltados para educação escolar indígena, e as novas (re) produções do espaço geográfico pelos indígenas.

Costumeiramente as figuras através de representações lúdicas, são pessoas desenvolvendo atividades de trabalho [...] em sua maioria brancos associados a propagandas televisivas e comerciais. Indígenas são inexistentes [...] como se não existissem descendentes em meio aos atuais habitantes e trabalhadores do país que enfrentam conflitos de posses e usos da terra. (REGO, 210).

Mesmo que o livro didático tenha uma abordagem de criticidade em relação alguns temas, ao passo que as reflexões estejam para além da sala de aula e do que o livro apresenta, ainda é considerado o principal e em alguns casos, como o da escola indígena Atikum o único material norteador de aulas. Se o livro não propuser a abordagem crítica e

acentuada da atual situação dos indígenas, estes não irão saber direcionar tais reflexões, mesmo que seja da sua própria realidade.

Cabe-nos questionarmos o que essas pessoas aprenderam e nossas crianças do século XXI ainda aprendem? O "índio" como ser vinculado ao passado, com alguma presença significativa somente na formação da colônia e na constituição do "povo brasileiro". (COLLET at al, 2014, p.5). O que se observa são atividades genéricas e estereotipadas na comemoração do dia do índio por exemplo, em que crianças se pintam e enfeitam sem refletir acerca dos significados dessas pinturas, dos artefatos e objetos dos indígenas, sem se reportar ao uma etnia por exemplo.

As escolas das cidades de entorno à comunidade sabem da existência do grupo indígena Atikum? Conhecem sua luta por uma educação escolar específica? Creio que não. O RCNEI reconhece a importância da Geografia escolar para estes povos. Ao consultá-lo, nota-se que o referencial objetiva direcionar o ensino de Geografia para os aspectos vivenciados pelos indígenas em seu cotidiano. Dessa forma, a unidade de Geografia no documento está organizada da seguinte forma:

- Por que estudar Geografia nas escolas indígenas?
- O espaço Geográfico
- O que é Geografia?
- Para que estudar Geografia?
- O mapa da terra
- A vontade de saber
- Sugestões de temas
- Por onde começar?
- Temas de estudo
- Os espaços geográficos da aldeia, do território, e de outros territórios.
- O espaço geográfico brasileiro
- Sugestões de trabalho
- O ensino da Geografia e a avaliação
- Indicações para a formação do professor
- Bibliografia

Percebe-se nos trechos acima que a Geografia tem diversos significados para os povos indígenas. Entretanto, entende-se que cada povo tem um relacionamento diferenciado com os seus lugares de vida, criando assim seus espaços geográficos, e também seus modos, explicá-los e vivenciá-los, ou seja, cada povo tem as suas Geografias.

Neste sentido, o MEC (2005, p.126) afirma que:

> “A geografia permite, assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê – as paisagens; o que se sente e com que a pessoa se identifica – os lugares; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura – os territórios”.

A abordagem dos objetos de conhecimento específicos adquire um sentido real quando se estabelece relações entre o que é estudado e o que faz parte do lugar onde o aluno está inserido. Importante ressaltar, da relevância em não reduzir o conceito de lugar ao de localização. Segundo Rezende (1989), deixamos de valorizar o conhecimento prévio que o aluno traz de seu espaço geográfico, valorizando primeiro e inserindo o saber desconhecido, negando o espaço histórico do aluno.

Na abordagem da Geografia, o aluno deve partir primeiro do estudo do seu ambiente mais próximo: o lugar onde mora, a percepção que se tem desse lugar. Em virtude dessas considerações, ele aprenderá a localizar e representar o espaço que o cerca. A questão que se segue é: quantas escolas indígenas têm acesso a esse material de apoio? Quantas escolas indígenas conhecem essas diretrizes e normas voltadas a educação escolar indígena? Se tivessem acesso a este material a educação escolar indígena seria diferente? Os professores indígenas saberiam adequar seus currículos para a necessidade de sua comunidade?

Os professores indígenas Atikum não conheciam a existência desses documentos como RCNEI, LDB, SECAD, o que confirma os questionamentos levantados no início deste artigo: mesmo que seja um avanço, tais documentos ainda estão inacessíveis às diversas escolas indígenas, e neste caso, estava até então inacessível a comunidade escolar Atikum.

Ao apresentar tais documentos e analisar as sugestões de temas junto com os professores indígenas Atikum, encontramos propostas que se adequam à realidade do grupo indígena em questão. Pode-se começar a estudar geografia por qualquer ponto que seja significativo para aquele povo e aquela comunidade: pelo céu, pela terra, pela mata, pelo território indígena, pelas águas. Um exemplo pode ser começar a geografia pelas águas.

Estudar o território a partir das águas não significa desconsiderar outros aspectos, mas é um dos caminhos pelo qual se pode avançar nesse estudo. A água é fonte de vida para todo mundo deste planeta e é um assunto importante para qualquer comunidade. (RCNEI, 1998, p. 230)

Podemos visualizar isso no cotidiano dos alunos da escola Atikum. Em uma das minhas visitas à comunidade, fiz parte do pequeno grupo de crianças que acordaram cedo para ajudar seus pais na pescaria na beira do Rio Grande. Ao possuir tal habilidade, estão ao mesmo tempo construindo uma Geografia do seu lugar, na qual, é passada de pai para filho a cultura da pescaria nas margens do rio em que são criados e possuem uma relação de conhecimento e afeto por desenvolver o referido trabalho diariamente.

Figura 3: crianças indígenas voltando da pescaria de manhã cedo

Foto: Borges, 2016

Desse trabalho podem-se abordar os aspectos econômicos da comunidade, já que a pescaria é a principal fonte de renda do assentamento Benfica. Além disso, pode-se trabalhar a questão de utilizarem a água do Rio para desenvolver suas tarefas diárias como cozinhar, lavar louças e roupas, tomar banho, como veremos na figura 4.

Figura 4: Esposa do cacique lavando louças no giral com água do Rio Grande.

Foto: Borges, junho de 2015

Assim, as propostas de Geografia escolar inclusa no RCNEI quando discutida e adequada para a realidade local, contribui para a luta contra os preconceitos e em favor do sentimento de pluralidade, a crença no conhecimento acerca de outros povos e a respeito da natureza, bem como, pode contribuir para a reelaboração do seu modo de vida com o

lugar vivido.

Por meio da Geografia escolar, é possível que compreendamos como diferentes sociedades e neste caso específico dos indígenas Atikum, interagem com a natureza na reelaboração de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivem, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares, para assim, adquirirmos uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecem com o meio e conosco, quando nos permitimos nos inserir no cotidiano dessa comunidade e compreender por que crianças indígenas preferem desenvolver o conhecimento na atividade de pescaria à estar na escola, e de como essas relações irá influenciar e interligar a reelaboração de outras Geografias para a educação escolar indígena Atikum.

3 I A PROPOSTA DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA EM DISCUSSÃO PELOS INDÍGENAS ATIKUM

O modelo escolar adotado na escola indígena Atikum, baseia-se nos moldes etnocentristas e homogeneizadores, na qual, exclui as particularidades das culturas diferenciadas nos currículos escolares. Atualmente, depara-se com essa mesma escola reivindicando a autonomia conquistada por leis e diretrizes, para efetivar a proposta da interculturalidade.

Assim, propomos nesse tópico discutir a construção do plano de curso para a disciplina de Geografia, voltado para os reais anseios e necessidades do povo Atikum, pois possibilitam discussões que envolvem a escola e a comunidade como um todo, de modo que a partir das iniciativas discutidas em sala de aula podem incitar a construção de novas ações pelos próprios alunos e destes para os demais membros das famílias.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013, p.394) este modelo de escola deve elaborar o currículo “em uma perspectiva intercultural, podem ser construídos considerando-se os valores e interesses etnopoliticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos Político Pedagógico”.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é a expressão de autonomia e de identidade escolar, relaciona-se com os modos de vida dos grupos étnicos de forma que possibilite aos estudantes indígenas desenvolver estratégias de conhecimento tecnológico, que sejam úteis aos conhecimentos tradicionais econômico, social e cultural de suas comunidades (BRASIL, 2013).

No entanto, a Escola Municipal Indígena Atikum não possui PPP e nem o currículo específico que atenda os aspectos comunitários, intercultural e diferenciado, também não possuem oportunidades de debater a construção dos mesmos, por que as secretarias municipais e estaduais de educação e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) não disponibilizam equipes especialistas em educação indígena que possam orientar os

professores, estudantes, pais e a comunidade como um todo na construção do PPP da escola indígena, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 10.172, promulgado em janeiro de 2001.

Destarte, a escola indígena funciona conforme os planos de curso que são "construídos" pelos professores indígenas na Semana Pedagógica das escolas municipais da cidade de Cotegipe. No ano de 2015, os professores indígenas com o intuito de dar o primeiro passo para estabelecer sua escola nos moldes específicos e diferenciados, construíram o plano de curso da disciplina de Geografia com a participação dos pais e estudantes.

Neste sentido, o plano de curso é a base da realidade que a escola indígena Atikum busca reelaborar, através do cotidiano escolar estabelecer a relação cultura, identidade e plano de curso (NASCIMENTO e URQUIZA, 2010) orientadores dos propósitos de construir significados para o lugar que a escola indígena ocupa, e reverter esse processo educacional colonialista para compreender a importância que o ensino específico e diferenciado de Geografia possui, à priori, enquanto formador de identidade.

Elaborar um plano de curso para uma disciplina não é tarefa fácil, pois, se quer que esta seja nos moldes interculturais há que considerar o contexto democrático de decisões, em que todos se sintam representados. Tal processo só será possível se os envolvidos, neste caso, pais, estudantes, professores, assessorias construir um plano de curso que seja o oposto do modelo escolar dominante. Para isso, no caso específico, os envolvidos precisam valorizar a etnogeografia do grupo indígena em seus lugares de moradia. A seguir, apresentamos a proposta de construção do plano.

Plano de curso de Geografia da Escola Indígena Municipal Atikum **Professora: Raquel Oliveira de Moura** **Turno: Matutino Turmas: 6° e 7° ano**
Apresentação O presente plano de curso é destinado às turmas de 6° e 7° ano de Geografia da Escola Indígena Municipal Atikum, na qual, assegure uma educação diferenciada e específica articulada às demais atividades da comunidade Benfica, no período de 200 dias letivos.
Objetivo geral Ressignificar os conhecimentos já existentes para a valorização da etnia Atikum, e em favor da pluralidade da nossa comunidade.
Objetivos específicos • Conhecer a história itinerária e tradicional do nosso grupo familiar, no que tange os lugares em que passamos e a nossa reelaboração social e cultural antes e depois de morar no assentamento Benfica; • Ressignificar o lugar em que vivemos (nosso espaço geográfico, os elementos da natureza); • Compreender a importância da relação entre nosso povo e os componentes da natureza (água, plantas, animais, cultivo, pesca e etc.); • Fortalecer nossa identidade cultural; • Refletir sobre nossa relação com os não "índios" (tanto as pessoas da própria comunidade, quanto os de fora e que mantém alguma relação com nossa comunidade); • Saber representar através da linguagem cartográfica, todos esses conhecimentos;

Justificativa
Cada povo do mundo vive em um lugar diferente e (re) cria diversas maneiras de entender, nomear e se relacionar com o seu lugar e suas paisagens, transformando seu espaço geográfico ao longo do tempo. Dessa forma, é necessário que através da Geografia os estudantes possam estabelecer significados ao modo em que vivemos e utilizamos nosso espaço.
Conteúdos I unidade • Rio Grande e sua importância para comunidade Benfica (preservação, utilização, etc.) • Agroecologia e agricultura familiar (o que é horta? como fazer? O que plantar?); • Localização, transportes (problemas de locomoção do assentamento à cidade); • Fronteiras municipais (os limites intermunicipais e sua influência no assentamento); • Modo de vida indígena versus modo de vida da cidade;
Conteúdos II unidade • Conhecendo o lugar de vivência; • O céu do lugar onde eu moro; • Lugar habitado pelo nosso povo antigamente, como é hoje? • Atividades econômicas (qual a divisão do trabalho das pessoas na comunidade? Como é o comércio?); • Os trajetos para o local de trabalho; • Cartografia mental (representação social dos estudantes);
Conteúdos III unidade • Identidade, território e relações sociais; • Quem somos nós? Como é nosso povo? • Demarcação de território (homologação, problemas em conseguir terras); • Qual a ocupação e uso que experimentamos em nossa terra? • Com quantos outros grupos familiares me relaciono? • Meios de comunicação;
Conteúdos IV unidade • Identidade, território e relações sociais; • Quem somos nós? Como é nosso povo? • Problemas de recursos naturais em nossa comunidade; • Preservação e degradação do solo; • Coleta seletiva na comunidade; • Coleta seletiva na comunidade; • Estações do ano;
Metodologia • Desenhos e ilustrações • Produção de textos e cartilhas; • Pintura, painéis com folhas A4; • Maquete com recursos da comunidade (argila, galhos de árvores, sementes, pedras e etc.); • Colagens, fotografias; • Passeios na comunidade; • Manifestações culturais; • Consultas em livros didáticos, mapas e atlas;
AVALIAÇÃO • Será o mais simples possível, através da oralidade dos estudantes, da escrita, ou só na observação. • Conforme habilidades e competências específicas de cada discente
Referências BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** – Brasília, 2013. ___________. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. – Brasília, 1998.

Quadro 1: Plano de curso de Geografia

Org. Borges, 2016

O supracitado plano de curso de Geografia para as turmas de 6° e 7° ano do ensino fundamental, é o início de um futuro projeto político pedagógico emancipatório para a escola indígena Atikum com a expectativa de que este esteja à serviço da/para a comunidade. Ao elaborar, as mães dos estudantes e professoras, buscaram aproximá-lo o máximo possível de sua realidade, uma vez que foi construído em um momento de roda de conversa informal, porém coletivo, apenas expondo os anseios de cada uma para a escola que almejam construir para seus filhos e comunidade.

Figura 5: Mães de estudantes indígenas conversando sobre o plano de curso

Fonte: Borges, 2016

Nesse momento, apresentei as diretrizes curriculares indígenas e a partir da leitura, as mães dos estudantes indígenas - que também são as professoras da escola -, iniciaram a pensar o plano de curso com os seguintes questionamentos: Qual assunto iremos trabalhar em cada unidade? Qual a realidade escolar e de vida da nossa comunidade? Os estudantes irão estudar estes conteúdos em grupo ou individual? Iremos continuar as aulas apenas dentro da escola, ou podemos fazer ao ar livre? Como será a avaliação do que os estudantes estão aprendendo? “A relação entre a consciência do projeto proposto e o processo no qual se busca sua concretização, é a base da ação planificada dos seres humanos, que implica em métodos, objetivos e opções de valor” (FREIRE, 1981, p.35).

Ao construir o plano de curso de Geografia, é necessário que o grupo indígena pense em um processo contínuo de ação e reflexão da vida escolar em comunidade, já que a proposta reflete o seu próprio cotidiano, pois tal atividade será essencial para a concretização da práxis intercultural na escola que pode resultar em novas ações e reflexões.

Estas e outras questões levou à elaboração do plano de curso de Geografia já

exposto. A professora da disciplina, optou por fazer um plano de curso para as duas turmas de 6° e 7° ano, na justificativa de que não há diferença de conteúdos na disciplina em suas turmas, pois, mesmo em turmas diferentes, os estudantes estão no mesmo nível de aprendizagem e, por esse motivo, cabe explicar cada etapa do plano de curso construído.

Primordialmente, os objetivos “dizem respeito à definição das aprendizagens que cada plano de curso define como essencial para os alunos” (RCNEI, 1998, p.59). Os objetivos na educação escolar indígena possuem uma função diferente dos objetivos dos currículos das escolas normais.

Os objetivos gerais são complementados pelos objetivos específicos e didáticos, uma vez que, orientam os professores em suas práticas pedagógicas na escola. Além disso, o RCNEI (1998) define como “objetivos terminais”, na qual já é decidido no início do processo de ensino – aprendizagem onde se almeja chegar e a temporalidade dos conteúdos, para que os estudantes aprendam no “mesmo ritmo e ao mesmo tempo” (RCNEI, 1998, 59).

Geralmente nas escolas normais o estudante que não consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem é reprovado, sendo necessário repetir o ano ou a disciplina escolar. Não é este o caso da concepção dos objetivos para escola indígena. Estes, propõe a autonomia do professor em mediar caminhos sabendo que os estudantes irão aprender de forma bastante diferente, o que resulta no sentido da inetrculturalidade coletiva e individual.

Os conteúdos propostos dizem respeito a relação que a escola indígena torma possível entre a “educação escolar e a vida em sua dinâmica histórica” (RCNEI,1998, p.58). Significa que, através dos conteúdos estudados o conhecimento tradicional passa a ser reelaborado e vivido pelo seu povo, ressignificando em diálogo com outros saberes. Seria a articulação do conhecimento posto “entre lugares” (BHABHA, 1998), que oportuniza o espaço escolar e comunitário para a reelaboração de ações coletivas e individuais que dão início a novos signos de sua identidade.

Assim, os conteúdos escolares passam a ser importantes para a ressignificação da realidade dos estudantes Atikum e de outros povos, na perspectiva de que através da reflexão escolar, o grupo indígena evidencie as questões mais significativas para os estudantes e as questões sociais, naturais, culturais e políticas da comunidade.

Para efetivar essa proposta de plano de curso, é necessário que os professores, estudantes e parceiros da escola indígena, “talem metodologias de pesquisa que envolvam um trabalho coletivo, [..] na qual vai definindo os atuais e futuros rumos de um projeto educativo, como parte dos projetos comunitários” (RCNEI,1998, p.65).

Não há dúvidas de que a “melhor” metodologia utilizada é o contato dos estudantes com os recursos da própria comunidade, seja em um momento de roda de conversa com os mais velhos sobre determinado assunto que pode ser estudado em sala de aula, seja na utilização de sementes de árvores para confecção de artesanatos, essas opções descritas de como os professores indígenas vão trabalhar os conteúdos, é o que o (RCNEI,1998)

vem definindo como “pedagogia indígena”.

Tal pedagogia é caracterizada conforme o trabalho de cada professor indígena em parceria com sua comunidade educativa, de forma, que as responsabilidades de ensinar não seja só do professor, mas sim dos familiares de forma que sua participação seja ativa no processo escolar, assim, os resultados alcançados na escola indígena, não será apenas dos professores e estudantes, mas sim da comunidade como um todo.

No que tange a avaliação, é de comum de acordo que nas escolas normais, este é visto como excludente e punitivo para os estudantes que não conseguiram alcançar a média para aprovação, o que resulta muitas vezes em evasão e o consequente enfraquecimento do sistema escolar. Na escola indígena essa forma de avaliação não é aceita, pois, os objetivos postos pelas secretarias de educação estadual e municipal é diferente dos objetivos de uma escola construída para sua comunidade.

Conforme o (RCNEI, 1998, p.70) “a nova proposta de escola indígena cujo objetivo é fortalecer a luta pela autodeterminação, muda essa lógica de avaliação. Deixa de ser um instrumento de negação e exclusão e passa a ser instrumento de apoio e incentivo”. Na escola indígena a avaliação é vista com caráter formativo de seus membros, e não eliminatório, dialogando com os estudantes suas habilidades e especificidades escolares, e que deixa de ser considerada avaliação e passa a ser mais uma “estratégia didática” para o aprendizado dos estudantes.

Assim, o plano de curso de Geografia construído como uma primeira proposta de elaboração curricular para a escola indígena Atikum, é na verdade uma proposta de (re) pensar os saberes, a cultura escolar imposta e a cultura da escola indígena, na perspectiva de desconstruir subalternidades e o etnocentrismo colonial educativo para que as pessoas da comunidade sejam as vozes que irão dá significados para uma nova função social para educação escolar indígena Atikum.

Na prática, significa abrir espaço para a retomada da cultura nos processos educacionais, ligadas às experiências do cotidiano, à vivência dos estudantes, à reelaboração social e histórica em diálogo com a interculturalidade na construção dessa escola.

4 | PARA (NÃO) CONCLUIR

O presente artigo buscou problematizar o cotidiano da Educação Escolar Indígena Atikum, e em específico o ensino de Geografia. Essa realidade é muitas vezes criticada como sendo, ainda, de mera reprodução do sistema escolar ocidentalizado.

No entanto, mesmo que ainda não totalmente específica ou diferenciada como propõe a legislação, o grupo indígena Atikum vem fazendo a experiência de reelaboração do seu cotidiano escolar uma vez que seus principais agentes, estudantes e professores, são indígenas. No mínimo, trata-se de uma realidade em processo contínuo de ressignificação

e a expectativa de uma escola intercultural com a identidade étnica Atikum para a escola de sua comunidade.

Como explanado no tópico anterior, a ideia de construir o plano de curso de Geografia, foi também para ser apresentado e debatido na Semana Pedagógica Municipal de Cotegipe – BA, que aconteceu nos dias 22 e 23 de fevereiro do ano de 2015 na quadra da Escola Municipal Eduardo Maciel.

Figura 6: Jornada Pedagógica de Cotegipe – BA

Foto: BORGES, 2016

A jornada pedagógica teve como tema **A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: Um desafio a ser vencido,** com o intuito de problematizar a escola que possui e buscar novas formas de construção para o espaço educativo que almejam, ao refletir as práticas pedagógicas e superar a visão simplista e técnica da função social da escola. No entanto, em nenhum momento houve oportunidade para explanar os desafios, necessidades, o planejamento para o ano, a importância de se construir o PPP, o currículo, o plano de curso de Geografia, tampouco visibilidade para as professoras indígenas. Não foi montado nenhum stand com material e artesanatos indígenas, fato que urge para a necessidade de pensar sobre o papel das jornadas pedagógicas que contraditoriamente trouxe como tema refletir a função da social da escola, mas não abrangem o espaço formativo indígena.

Como avançar em debates acerca da função da escola ao passo que excluem a escola indígena que simboliza a cultura e a resistência nesse sistema educacional colonialista? Além disso, há outro contraponto a ser debatido que não é dado a devido importância.

Os indígenas lutam para concretizar a escola indígena do ensino fundamental como sendo específica e diferenciada. Ao término do ensino fundamental os estudantes são matriculados no ensino médio à distância da outra escola municipal da comunidade, em

que assistem aulas por vídeo conferência, e segundo alguns estudantes indígenas não estão conseguindo aprender, já que não há orientação presencial, tendo muitas vezes que repetir o mesmo módulo por não ter conseguido alcançar a média de aprovação.

Essa situação revela o choque do sistema educacional que os indígenas enfrentam, pois se no ensino fundamental possuem um sistema diferente de ensino – aprendizagem mais próximo à suas realidades, no ensino médio já possui o obstáculo de lidar com educação que até então diverge das premissas defendidas pelos indígenas. Há a ideia de construir a escola estadual de ensino médio para os indígenas, mas como revelado o descaso com a escola do ensino fundamental, é mais um desafio que o grupo indígena há de superar.

Observa-se então, a negação, invisibilização, não proposta da questão educacional indígena em toda a rede municipal escolar. No entanto, se tem um local criado pelos "brancos" que é cada vez mais requisitado pelos indígenas Atikum para ressignificar-se enquanto grupo étnico, este é a escola.

Por fim, deixo como reflexão para futuras discussões, as seguintes questões: por que o Atikum quer escola? para que serve a escola? o que vai trazer para seus filhos? como é essa escola diferenciada? como o ensino de Geografia pode contribuir na comunidade? Como vai ser daqui há dez anos? O que a escola vai ensinar? Questionamentos como estes são os que constroem uma boa escola indígena, oportuniza o espaço de novas reflexões que podem resultar em ações coletivas na tomada de decisão do modelo de escola que esteja a serviço da comunidade.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi k. **O local da cultura**. – Belo Horizonte, ed. UFMG, 1998.

BORGES, Édila Bianca Monfardini; RIGONATO, Valney Dias. **A reelaboração sociocultural na Geografia escolar: o caso da Escola Municipal Indígena Atikun**. In: SILVA, Américo Júnior Nunes da (Org.). Educação, atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, p. 78-93, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** – Brasília, 2013.

________. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. – Brasília, 2001.

_______. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

__________. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. – Brasília, 1998.

CALLAI, Helena C. **O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais**. In: CASTROGIOVANI, Antonio C (org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 4ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 2003.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Quebrando Preconceitos: Subsídios para o ensino das culturas e história dos povos indígenas**/ Célia Collet, Mariana Paladino, Kelli Russo. – Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a prática da liberdade**. – Rio de Janeiro, 5° ed., Paz e terra. 1981.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, A.H. Aguilara. **CURRÍCULO, DIFERENÇAS E IDENTIDADES: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá**. Revista Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.113-132, jan/jun, 2010.

REGO, Nelson. **Representações Culturais e educação para a cidadania: as cores de um povo**. In: **Coleção Explorando o Ensino: Geografia Ensino Fundamental**. – Brasília: Ministério da Educação, 2010.

RESENDE, Márcia Spyer. **O saber do aluno e o ensino de geografia**. In Vesentini, J. W. – Organizador. Geografia e Ensino – textos críticos. CampinasSP: Papirus, 1989.

SAMPAIO, Fernando dos santos. **PARA VIVER JUNTOS: geografia, 6° e 7° ano: Ensino fundamental**. – 3 ed. São Paulo, 2015.

CAPÍTULO 6

A CARTOGRAFIA ESCOLAR E O PENSAMENTO ESPACIAL DOS ESTUDANTES AO FINAL DO FUNDAMENTAL BRASILEIRO

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 03/12/2021

Ronaldo Goulart Duarte
Professor Adjunto do Instituto de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Campus Maracanã
Rio de Janeiro, RJ
http://orcid.org/0000-0002-0061-6716
http://lattes.cnpq.br/6490354247259778

RESUMO: Este texto foi elaborado a partir do pressuposto de que o propósito maior do ensino da Geografia na escola básica é o de fomentar o desenvolvimento de uma modalidade de pensamento ou raciocínio que pode ser adjetivado de geográfico. Para esse fim, defende-se a centralidade da Cartografia Escolar e do desenvolvimento do pensamento espacial discente. Essa modalidade de pensamento tem sido definida como a fusão de três elementos: conceitos espaciais, instrumentos de representação e processos de raciocínio. A partir desse referencial teórico aplicamos um teste de habilidades do pensamento espacial predominantemente associado à cartografia e que foi desenvolvido por dois geógrafos, um estadunidense e um coreano. O teste foi aplicado a 268 alunos do nono ano do ensino fundamental de seis escolas diferentes do Rio de Janeiro. Os resultados ajudam a diagnosticar em que medida a educação geográfica nacional está dando conta da finalidade supracitada e permite orientar o desenvolvimento de futuras estratégias pedagógicas que visem a superar os problemas identificados.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento Espacial; Cartografia Escolar; Educação Geográfica; Avaliação do Pensamento Espacial

SCHOOL CARTOGRAPHY AND SPATIAL THINKING OF BRAZILIAN STUDENTS AT THE END OF JUNIOR HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This paper was written under the assumption that the main purpose to keep Geography in the K-12 curriculum is to foster the development of a particular kind of reasoning that can be called geographical. To achieve this goal, we strongly believe in the importance of School Cartography and the development of student's Spatial Thinking. This mode of thinking has been consistently defined as a constructive amalgam of three elements: concepts of space, tools of representation, and processes of reasoning. Using such a framework we have administered the STAT (Spatial Thinking Ability Test) to 268 students of six different Brazilian schools in Rio de Janeiro state, all of them in the end of the 9th grade. The results help us to diagnose how well Brazilian Education Geography is achieving the goal mentioned above. It also can be used to guide future strategies to overcome the pedagogical problems regarding the development of Spatial Thinking using Cartography and Geography in school.

KEYWORDS: Spatial Thinking; School Cartography; Geography Education; Assessment of Spatial Thinking.

1 I OBJETIVOS E BALIZAMENTOS TEÓRICOS

Este texto tem como substrato a convicção, partilhada por diversos pesquisadores da área, de que o objetivo geral da Educação Geográfica é favorecer o desenvolvimento de um tipo de pensamento ou raciocínio de caráter eminentemente geográfico, o qual é inseparável dos fundamentos da Geografia científica. É dentro desse macro objetivo que inscrevemos a Cartografia Escolar e o desenvolvimento do pensamento espacial ou, mais explicitamente para os nossos objetivos, geoespacial. Estamos definindo o conceito de pensamento geoespacial nos moldes do que fazem autores como Huynh e Sharp (2013), que entendem que se trata da aplicação do pensamento espacial a problemas e contextos que requerem informações geográficas.

Portanto, deixaremos claro, já de início, que o desenvolvimento do pensamento espacial e o desenvolvimento de competências vinculadas à linguagem gráfica em geral e à cartográfica em particular, não constituem, do ponto de vista da Educação Geográfica, um fim, mas partes do processo mais amplo de alfabetização geográfica, isto é, do processo de construção de um pensamento geograficamente fundamentado para a interpretação da realidade.

Em outras palavras, a tarefa central da Educação Geográfica é ensinar a pensar geograficamente. Pensar espacialmente e aprender a dominar a linguagem cartográfica são, para o nosso campo de interesse, meios essenciais para aquele fim e não fins em si mesmos. Fundamentados em autores como Bednarz e Kemp (2011) e Castellar e Vilhena (2010) entendemos que esses dois conjuntos de competências são indispensáveis para a alfabetização espacial, que é inerente à análise geográfica.

Dessa forma, nosso foco estará na importância do pensamento espacial como um dos fundamentos para a alfabetização cartográfica no bojo do ensino da Geografia na escola básica. Como esforço de síntese da ideia-chave do que é o pensamento geográfico, nos apoiamos na afirmação cristalina de Reginald Golledge: “Em resumo, o pensamento e o raciocínio geográfico fornecem a base para o entendimento – ou a racionalização – sobre *porque* existem efeitos espaciais e não apenas descobrir *quais* são eles” (GOLLEDGE, 2002, p.6).

Ao longo da história epistemológica da Geografia, numerosos autores buscaram delinear os contornos desse pensamento ou raciocínio geográfico. Apenas a título de exemplo relevante, um dos nomes mais significativos para a história dessa ciência, Carl Sauer, discursando na conferência de abertura da 52ª reunião anual da Associação de Geógrafos Americanos, em 1956, fez uso de uma metáfora que nos é útil para recortar a temática deste texto, a do indivíduo com certa inclinação ou pendor geográfico (*geographically bent*), ou seja, inclinado a pensar geograficamente:

> Será que é possível reconhecer uma inclinação inconsciente para a Geografia antes dela se confirmar como escolha deliberada? Deixe-me dizer que o primeiro, mais conhecido e persistente traço é gostar de mapas e pensar

> através deles. Nós estamos de mãos vazias sem eles em uma palestra, em um estudo ou no campo. (SAUER, 1956, tradução nossa)

Para acrescentar um exemplo recente e brasileiro de um importante geógrafo que concorda com essa afirmativa acerca da singularidade do pensamento geográfico, trazemos a afirmação de Paulo César da Costa Gomes:

> O que é a Geografia? É uma forma de pensar. É disso que aqui se trata. Este texto é uma ousada tentativa de demonstração que, para além daquelas acepções que costumeiramente temos da Geografia, ela é também uma maneira original e potente de organizar o pensamento. (GOMES, 2017, p.13)

Não pretendemos, nos limites e propósitos desta comunicação, nos aprofundar na discussão acerca do que é a Geografia e o pensar geograficamente. Queremos apenas afirmar que, a nosso juízo e no de diversos outros autores, dentro do conjunto de habilidades e competências relacionadas ao pensar geograficamente se incluem as capacidades de pensar espacialmente e a de operar com representações gráficas, notadamente as cartográficas. Como corolário lógico, entendemos que o desenvolvimento dessa dupla inter-relacionada de competências deve constituir um dos objetivos centrais, ou mesmo a espinha dorsal do ensino de Geografia na escola básica. Pelo menos se o nosso objetivo for construir uma contribuição mais singular da Geografia para os futuros cidadãos, ainda que sempre em diálogo estreito com os outros campos de conhecimento presentes ao longo do processo de escolarização.

Foi a partir dessa perspectiva que começamos a nos questionar acerca do quão eficiente tem sido a Geografia escolar no sentido de desenvolver essas duas competências, notadamente no que tange ao pensamento espacial, pouco conhecido e difundido entre nós de forma sistemática.

Para buscar coerência e fundamentação adequadas para essa perspectiva, adotamos o campo teórico conhecido como pensamento espacial, *spatial thinking* nos países anglófonos, como fundamento primordial de nossa investigação. O pensamento espacial constitui um campo de estudos interdisciplinares que transita entre as áreas de interesse de diversas disciplinas, com certo destaque para a Psicologia Cognitiva, a Matemática e a Geografia, mas envolvendo também muitas outras áreas. O núcleo da definição do conceito de pensamento espacial é encontrado no documento que constitui a maior referência mundial acerca dessa temática, o relatório do Conselho Nacional de Pesquisa estadunidense (*National Research Council - NRC*), publicado em 2006. Na introdução do documento, encontramos uma definição que se tornou referência para o campo de pesquisa e que consolidou a compreensão dos três pilares cognitivos do *spatial thinking*: “Pensamento espacial – um tipo de pensamento – é baseado na amálgama de três elementos: conceitos espaciais, instrumentos de representação e processos de raciocínio” (NRC, 2006, ix, tradução nossa).

Ainda que não possamos nos alongar aqui acerca da discussão sobre o que é o

pensamento espacial (a esse respeito, em português, ver DUARTE, 2017), é bom deixar claro que o pensamento espacial não é, de modo algum, uma exclusividade da Geografia. Ele é onipresente em nosso cotidiano. Quando caminhamos em uma rua movimentada utilizamos as habilidades mais básicas e intuitivas do pensamento espacial para não esbarrarmos nas outras pessoas. Também usamos essa modalidade da cognição para definir a melhor rota para nos deslocarmos entre dois pontos de uma cidade, para distinguir a forma da letra “A” da letra “H”. A sucessão de exemplos é interminável.

De igual modo, e de forma mais sistematicamente adquirida, usamos e desenvolvemos o pensamento espacial com a Geometria, com a Mecânica da Física, com as aulas de Desenho Artístico ou Geométrico, nas aulas de Educação Física, etc. Contudo, estamos entre os muitos autores que entendem que há uma intercessão poderosa e singular entre o pensamento espacial e a Geografia e que essa intercessão agrega muito à capacidade de leitura/interação do/com o mundo do cidadão/profissional.

2 | METODOLOGIA

Partindo desse quadro de referência nos propusemos a aplicar uma avaliação diagnóstica para alunos concluintes do ensino fundamental. Nossa meta foi a de explicitar a necessidade de repensar as práticas docentes associadas ao mapa e ao pensamento espacial no ensino fundamental, a partir da apresentação de resultados da aplicação do Teste de Aptidão do Pensamento Espacial (*Spatial Thinking Ability Test* ou STAT, em inglês), desenvolvido por dois geógrafos, Robert Bednarz e Jongwon Lee (2012). O teste é composto de 16 questões, 8 delas utilizando mapas como suporte essencial de resolução, 4 acerca da lógica da linguagem cartográfica, mas sem o uso de mapas e 4 questões clássicas de visualização espacial, utilizando figuras geométricas.

O teste foi aplicado a 268 alunos do nono ano do ensino fundamental em seis escolas fluminenses: uma escola privada de classe média alta da Zona Sul do Rio de Janeiro (84 alunos), o Colégio de Aplicação de uma universidade estadual (59), um CIEP da rede pública municipal de Duque de Caxias (48) e três unidades da rede pública municipal do Rio de Janeiro (77). Os resultados obtidos foram comparados com aqueles obtidos com a aplicação do mesmo teste em uma escola de ensino médio nos Estados Unidos (LEE e BEDNARZ, 2012) e em três escolas de ensino médio de Ruanda (TOMASZEWSKI et al., 2015).

As unidades escolares nas quais os testes foram aplicados, todas fluminenses, não podem ser consideradas uma amostragem fidedigna da realidade média dos concluintes brasileiros do ensino fundamental, uma vez que, em sua absoluta maioria, estão entre as melhores unidades de ensino do estado. Os respondentes estão consideravelmente acima da média acadêmica geral do estado e do país. Ainda assim, e até mesmo por isso, é possível tirar importantes conclusões acerca do grau de desenvolvimento do pensamento

espacial aplicado à Geografia por parte dos estudantes egressos do ensino fundamental.

3 | PANORAMA GERAL DO COMPARATIVO INTERNACIONAL

Nesta seção analisaremos as três realidades internacionais acerca das quais temos dados de aplicação do teste, considerando apenas os percentuais globais de acerto, para cada grupo de escolas. Os resultados apresentados no Gráfico 1 expressam o percentual de questões corretamente respondidas dentre as 16 que compõem o Teste de Aptidão do Pensamento Espacial (STAT em inglês).

Uma informação que se destaca de princípio é a de que nenhum conjunto de alunos logrou média de acertos que representasse sequer a metade das questões do STAT. A melhor média, a da escola de ensino médio estadunidense, equivale a 7,6 questões corretamente respondidas. A pior média, da escola de *Junior High*, corresponde a meros 4,6 itens resolvidos com sucesso. Representa quase um acerto para cada três erros.
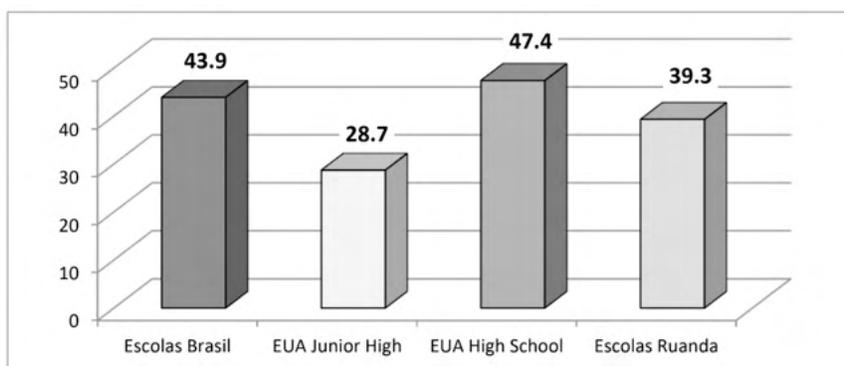
Gráfico 1 – Percentuais de acerto das questões do STAT.

Fonte: Duarte (2016).

A literatura relacionada à aplicação do STAT (LEE e BEDNARZ, 2012; TOMASZEWSKI et al, 2014) não apresenta o que seria um rendimento ótimo nesse instrumento, ou qual o padrão de desempenho minimamente aceitável para cada grupo de escolaridade. Todavia, parece-nos evidente que médias inferiores a 50% de acerto não podem ser consideradas como de excelência.

Na análise comparativa com o Brasil, é preciso lembrar que os dados norte-americanos que dispomos são os mais frágeis, por referirem-se a uma escola específica do estado de Ohio. De todo modo, não causa espanto o desempenho médio das escolas brasileiras ter ficado expressivamente acima daquele observado para os alunos da *Junior High* norte-americana (na maioria dos estados norte-americanos, o *Junior high* equivale aos nossos 6º, 7º e 8º anos, enquanto o *High School* abrange o nosso 9º ano e os três

anos do que denominamos como ensino médio), considerando que são alunos um pouco mais jovens (menor desenvolvimento do pensamento abstrato) e menos escolarizados. Nessa faixa etária um ou dois anos a menos de escolarização fazem significativa diferença, especialmente no que se refere a vários aspectos do pensamento espacial.

Na mesma linha de raciocínio, o desempenho do *high school* estadunidense, um pouco acima do brasileiro, também não gera maior perplexidade, especialmente se recordarmos que a média nacional resulta da participação de alunos que, em sua maioria, estão bem acima do nível médio educacional do Brasil, dados os perfis acadêmicos das escolas pesquisadas.

Já no caso das escolas de Ruanda, a média não muito distante (7 acertos em 16 para as escolas brasileiras e 6,3 para as ruandesas) favorece algumas reflexões. Em primeiro lugar, cabe recordar que o universo de respondentes do país africano é mais significativo do que o estadunidense, tanto por abranger três instituições (ao invés de uma) quanto pela diversidade dessas instituições e pela quantidade expressiva de alunos participantes do levantamento. Além disso, mesmo considerando que parte dos ruandeses respondentes representam um segmento da elite do país (pelo menos para o caso de uma das instituições) não podemos perder de vista que o país é um dos mais pobres de um continente muito pobre e que a nação em questão foi dilacerada por uma devastadora guerra civil.

Diante desse quadro e considerando que o resultado brasileiro é inflado pela alta qualidade de parcela expressiva dos respondentes de nosso grupo amostral, parece-nos claro que os números nacionais estão aquém do que seria desejável.

Para explicitar um panorama geral do desempenho das escolas brasileiras, isoladamente, em relação às médias gerais do Brasil e dos outros dois países, elaboramos o Gráfico 2.

Como se percebe a partir da análise do gráfico, há considerável desigualdade entre os desempenhos dos alunos do Colégio de Aplicação e do Liceu Franco-Brasileiro em relação aos das demais escolas nacionais. Ambas as instituições registram médias em torno de 50% de acertos, acima de todos os demais grupos, inclusive do ensino médio dos Estados Unidos. Por outro lado, a média do CIEP de Duque de Caxias, de apenas cerca de 1/3 de questões do teste corretamente respondidas, só fica ligeiramente acima do desempenho dos alunos do *junior high*, os “caçulas” do levantamento.
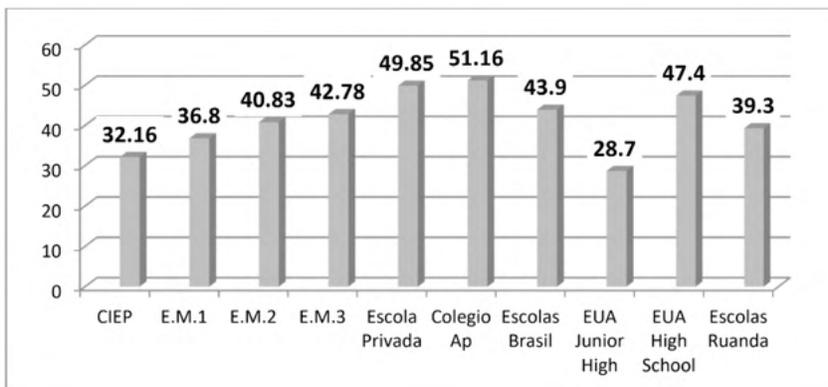
Gráfico 2 – Percentuais globais de acerto das questões do STAT.

Fonte: Duarte (2016).

4 I ALGUMAS COMPARAÇÕES ENTRE OS RESULTADOS BRASILEIROS E INTERNACIONAIS POR GRUPOS DE QUESTÕES

O aspecto metodológico mais importante para escolhermos usar o STAT como instrumento diagnóstico está relacionado ao fato de que Lee e Bednarz ancoraram firmemente os critérios para a seleção e organização das questões nos trabalhos mais relevantes acerca dos alicerces avaliativos do pensamento espacial. Especialmente no que tange às habilidades e modos de se pensar espacialmente, foram utilizados como referências diversas produções de dois autores amplamente citados pelos pesquisadores do pensamento espacial: Phil Gersmehl e Reginald Golledge. Como decorrência dessa fundamentação teórica, os autores do STAT identificaram oito modalidades do pensamento espacial em torno das quais construíram e agruparam as questões do teste:

I – Compreender orientação e direção; II – Comparar informação em um mapa com informação em um gráfico; III – Escolher a melhor localização baseado em vários fatores espaciais; IV – Construir a representação mental[1] do perfil de uma encosta baseado em um mapa topográfico; V – Correlacionar espacialmente a distribuição de um fenômeno; VI – Visualizar mentalmente imagens tridimensionais baseado em informações bidimensionais; VII – Sobrepor e fundir mapas; VIII – Compreender características geográficas representadas como pontos, linhas ou polígonos.

Dados os necessários limites de tamanho deste texto, não poderemos apresentar e comentar os resultados do teste para os oito grupos de questões. Por conta disso analisaremos dois grupos que nos ajudam a traçar um panorama sucinto acerca do nível de desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos ao término do ensino fundamental.

Para fazermos uma análise global do desempenho dos alunos de acordo com as

---

1 Optamos por essa expressão para traduzir o verbo *imagine* (imaginar), por entendermos que ele não expressaria corretamente o sentido com que é usado no texto original.

modalidades oito modalidades do pensamento espacial abrangidas no teste, vamos tomar como ponto de partida o Gráfico 3.
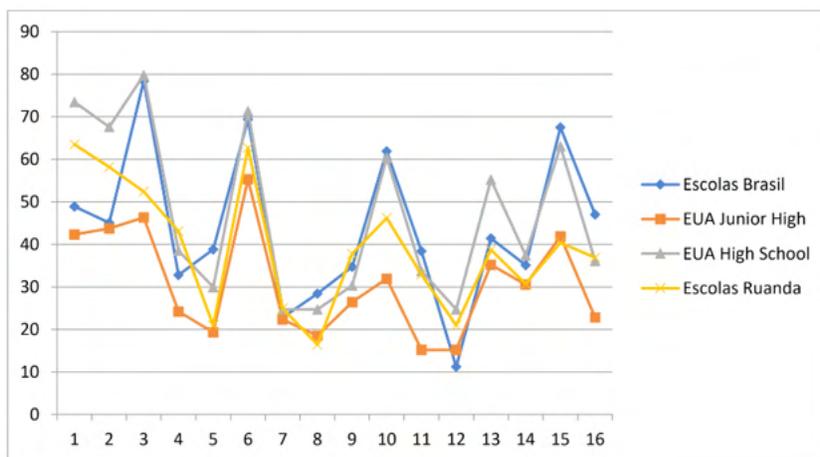
Gráfico 3 - Percentuais de acerto de cada questão do STAT por grupo de escolas pesquisadas.

Fonte: Duarte (2016).

A primeira afirmação, de caráter bastante geral, que pode ser feita a partir da observação do gráfico está ligada ao fato de que há razoável semelhança no que diz respeito aos "picos" e "vales" para os quatro grupos escolares pesquisados. Não há dúvida de que a "profundidade dos vales" e a "altura dos picos" não é sempre a mesma, mas é notório que quase todas as questões foram mais difíceis ou mais fáceis para todos os alunos nos três países pesquisados, ainda que haja diferença de desempenho entre eles. Em uma leitura agregada e sinótica, pode-se dizer que os alunos mais jovens da pesquisa, os do *junior high*, tiveram a pior performance e os alunos brasileiros e os norte-americanos do *high school* saíram-se melhor do que os demais. Os alunos de Ruanda ficaram em posição intermediária entre os dois grupos.

Mas nosso maior interesse é verificar as diferenças de desempenho para cada grupo de questões, de acordo com a modalidade do pensamento espacial que avaliam. Vamos observar no Gráfico 4 o desempenho dos alunos nas duas primeiras questões do teste, referentes à compreensão de orientação e direção, de acordo com os pontos cardeais. Ambas foram baseadas em uma simples quadrícula de ruas, nas quais foram dadas instruções de deslocamento que demandavam as duas habilidades mencionadas. Trata-se de atividades bastante triviais no ensino fundamental.
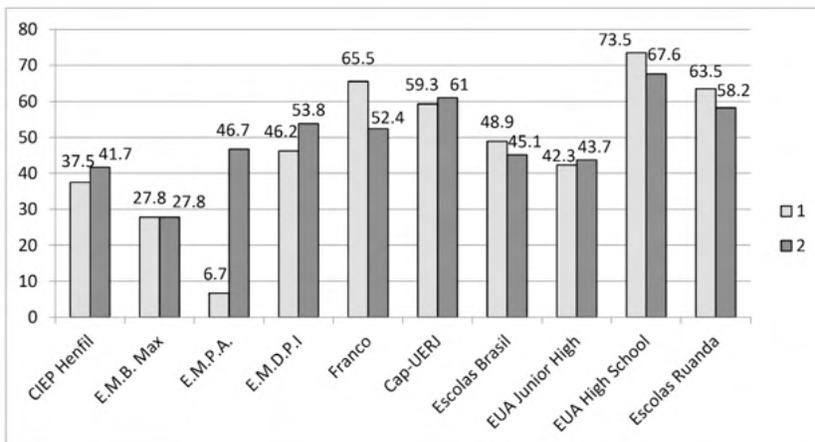
Gráfico 4 – Percentuais de acerto das questões do Grupo I do STAT.

Fonte: Duarte (2016).

Como se percebe pela análise do gráfico, as escolas brasileiras tiveram fraco desempenho em relação às das demais nacionalidades. Na média, os alunos brasileiros só foram ligeiramente superiores aos alunos mais jovens do levantamento e ficaram muito atrás do verificado pelos ruandeses e estadunidenses do *high school*. Os alunos brasileiros tiveram percentual de acertos inferior a 50%, enquanto mais de 60 ou 70% dos alunos daqueles dois grupos acertaram a atividade proposta.

Registre-se que esse desempenho médio brasileiro seria ainda pior, se os resultados não tivessem sido “puxados” para cima pelos alunos das duas instituições de excelência do levantamento, o CAp-UERJ e o Franco-Brasileiro. As médias de acertos dos alunos dessas duas instituições ficaram mais próximas do verificado em Ruanda e no ensino médio norte-americano. Mas, ainda assim, abaixo das médias internacionais dos alunos com idade/escolaridade próxima dos congêneres nacionais. As outras quatro instituições, todas municipais, apresentam índices de acerto semelhantes ou inferiores ao obtido pelos alunos mais jovens e menos escolarizados, os da escola de *junior high*.

Esse desempenho é particularmente decepcionante se considerarmos que se trata de uma das mais simples dimensões do pensamento espacial e que é uma das mais frequentemente trabalhadas pelas escolas brasileiras. Além disso, tratam-se de dois exercícios bastante simples e usuais em livros didáticos brasileiros. Esse tipo de atividade é prevista para ser realizada desde o primeiro segmento do ensino fundamental. Os resultados indicam que essa dimensão simples e cotidiana do pensamento espacial precisa ser objeto de maior atenção dos profissionais da Educação Geográfica, os quais devem intensificar as atividades desse gênero. Nessas situações o estudante pode construir solidamente as habilidades de orientação a partir do referencial do seu próprio corpo, mas também a partir dos referenciais de localização dos outros estudantes.

Uma das possíveis explicações para esse desempenho abaixo do esperado está no perfil dos exercícios com orientação que habitualmente encontramos nos livros didáticos nacionais. Na maioria dos casos, as atividades propõem que o aluno posicione a rosa-dos-ventos centralizada sobre uma cidade ou estado brasileiro e identifique a direção em que se encontra outra cidade ou outro estado do país. Com menor frequência encontramos atividades nas quais os alunos precisam cobrir um percurso de orientação no qual, a cada nova localização, muda-se o referencial considerado, gerando uma sequência de direções astronômicas. É isso o que é demandado do estudante nas questões 1 e 2 do STAT e, talvez, tenha representado um fator de dificuldade para os respondentes do Brasil. Para nós esse fato conduz à recomendação de que os autores de livros didáticos da disciplina precisam estar atentos com relação à qualidade e à quantidade de atividades envolvendo a orientação espacial e que estas precisam incluir de forma crescente, exercícios que envolvam a constante descentração do estudante. Esse quadro também parece-nos sinalizar aos gestores educacionais a inclusão/reforço desse tema nos cursos de formação continuada para os professores de Geografia.

A sexta modalidade do pensamento espacial (a segunda analisada aqui) está entre as mais difíceis do Teste de Aptidão do Pensamento Espacial, a julgar pelos resultados obtidos. Partindo-se da visualização de carta-imagem com a representação bidimensional das curvas de nível, mas com o uso da técnica de sombreamento para lhe conferir aspecto tridimensional (e usando a visão vertical), o discente deve demonstrar a capacidade de identificar a correspondente representação tridimensional desse mesmo relevo em visão frontal, a partir de um ponto de vista assinalado na carta.

Esse exercício exige, em primeiro lugar, uma capacidade bastante avançada de descentração espacial (PIAGET e INHELDER, 1956) por parte do respondente. Ele precisa se colocar, imaginariamente, em um ponto de vista específico na carta para ser capaz de reconhecer a correspondente representação tridimensional visualizada a partir dessa perspectiva. Além disso, o recorte espacial visualizado possui relevo bastante diversificado, o que dificulta a tarefa de reconhecimento da representação. Trata-se, portanto, de um típico exercício de avaliação da capacidade de visualização espacial do educando, exigindo a operação de conceitos espaciais como direção, forma espacial, gradiente, perfil e relevo, além de modos de raciocínio que envolvem observar, identificar, distinguir e imaginar (JO e BEDNARZ, 2009). Entendemos que o trabalho dos profissionais de Matemática na escola básica, desenvolvendo os conteúdos associados aos sólidos geométricos, pode ser uma contribuição positiva para essa competência do pensamento espacial.
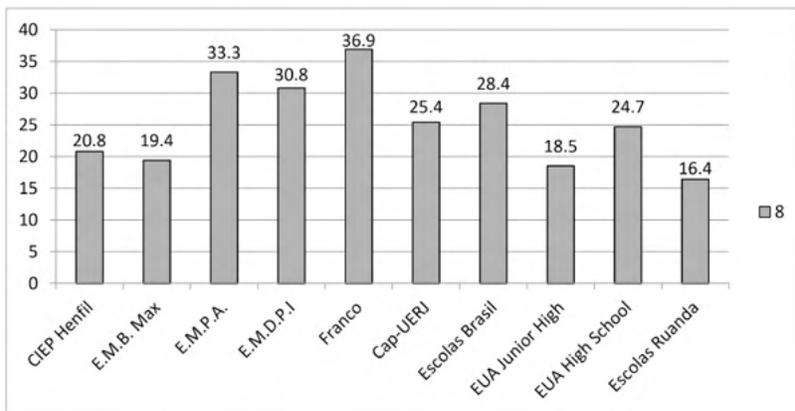
Gráfico 5 – Percentuais de acerto das questões do Grupo VI do STAT.

Fonte: Duarte (2016).

Dentre os quatro contextos internacionais desta pesquisa os discentes brasileiros lograram os maiores percentuais de acerto, em média 28,4% de respostas corretas nessa questão do Grupo VI. Os valores mais elevados foram aqueles dos estudantes do Colégio Franco-Brasileiro e das escolas municipais Pedro Aleixo e Dom Pedro I, com a ressalva de que os índices dessas instituições rondaram os valores equivalentes a apenas um terço de alunos capazes de assinalar a representação tridimensional correta.

Apesar do resultado nacional superior ao dos demais países, é preciso enfatizar que os índices são consideravelmente baixos e apontam para a necessidade de se desenvolver esse aspecto do pensamento espacial através de estratégias didáticas diversificadas, mas que necessariamente envolvam as representações cartográficas. Afinal, as taxas de sucesso variaram da baixíssima média de cerca de um aluno para cada cinco, no CIEP Henfil e na E.M. Burle Max, até os valores de cerca de um a cada três estudantes com resposta correta, do Franco-Brasileiro e da E.M. Pedro Aleixo. Sem dúvida, é preciso reconhecer que essa modalidade da visualização espacial requer níveis elevados de proficiência nesse campo da inteligência, o que só reitera a importância de incorporar atividades desse tipo nos materiais pedagógicos da Educação Geográfica do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Em especial, entendemos que os livros didáticos de Geografia desse segmento deveriam incluir quantidade expressiva de exercícios com o perfil dessa questão. Isso por, pelo menos, dois motivos: a já mencionada onipresença desse recurso pedagógico nas escolas brasileiras e a qualidade gráfica dessas obras, viabilizando o uso de imagens coloridas e com boa resolução. Bastaria que ao final de cada unidade fosse inserida uma atividade com características semelhantes a esta do Grupo VI do STAT para que os alunos brasileiros, expostos regularmente a esse exercício, fossem capazes de desenvolver essa habilidade do pensamento espacial. Exercícios mais simples poderiam iniciar esse processo como, por exemplo, apresentar a visualização oblíqua do terreno e

solicitar a representação bidimensional correspondente.

É digno de ênfase que esse “fracasso” nacional encontra rebatimento no cenário internacional de nossa pesquisa, uma vez que as médias de alunos estadunidenses e ruandeses oscilaram entre um aluno bem-sucedido na tarefa a cada seis que realizaram o exame (Ruanda) até um em cada quatro estadunidenses (*high school*).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da aplicação do STAT demonstram claramente que há muito a ser repensado no que toca às práticas pedagógicas relacionadas ao processo de desenvolvimento de competências no campo da Cartografia. Especialmente se considerarmos a importância de fomentar a aquisição de processos mentais associados ao uso das representações espaciais em geral e do mapa em particular como ferramentas para permitir aos estudantes a capacidade de solucionar problemas e compreender contextos que envolvam conteúdos geográficos.

REFERÊNCIAS

BEDNARZ, Sarah; KEMP, Karen. Understanding and nurturing spatial literacy. **Procedia—Social and Behavioral Sciences**, 2011, 21, 18-23.

CASTELLAR, Sonia. M. V.; MORAES, J. V. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DUARTE, Ronaldo G. Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Geografia Humana). São Paulo, FFLCH-USP, 2016.

DUARTE, Ronaldo G. A Cartografia Escolar e o Pensamento (Geo)Espacial: Alicerces da Educação Geográfica. In: ASCENÇÃO, Valéria R. et al. **Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. pp. 28-52

GOLLEDGE, REGINALD G. The nature of geographic knowledge. In: **Annals of the Association of American Geographers** 92 (1):1–14. 2002.

GOMES, Paulo C. **Quadros Geográficos** – Uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand, 2017.

HUYNH, Niem Tu, SHARPE, Bob. An Assessment Instrument to Measure Geospatial Thinking Expertise, **Journal of Geography**, 2013, 112:1, 3-17, 2013.

JO, Injeong; BEDNARZ, Sarah. Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: Using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality. **Journal of Geography** 108:4–13, 2009.

LEE, Jongwon, BEDNARZ, Robert. Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test. **Journal of Geography**, 111:1, 15-26, 2012.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum.** Washington: National Research Council Press, 2006. ISBN: 0-309-53191-8, 332 p.

PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel. **The Child's Conception of Space**. London: Routledge & Kegan Paul, 1956.

SAUER, Carl O. **The Education of a Geographer**. Discurso presidencial na condição de presidente honorário da Associação de Geógrafos Americanos no seu 52º encontro anual, realizado na cidade de Montreal, no dia 4 de abril de 1956. Disponível em: http://www.colorado.edu/geography/giw/sauer-co/1956_teg/1956_teg_body.html (Acesso em 07/12/2015)

TOMASZEWSKI, B.; VODACEK, A.; PARODY, R.; HOLT, N. Spatial Thinking Ability Assessment in Rwandan Secondary Schools. In: **Journal of Geography** 114(2): 39-48. March-April 2015

CAPÍTULO 7

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A POÉTICA ONTOLÓGICA DO BEM VIVER

Data de aceite: 01/03/2022

Francisco Marquelino Santana
Doutor em Geografia pela universidade Federal de Rondônia, e vice – coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa dos Modos de Vida e Cultura amazônica – GEPCULTURA / UNIR

RESUMO: A escola no contexto de seu mundo intercultural necessita valorizar mais as singularidades e pluralidades sócio – linguístico – culturais de sua comunidade escolar. O ensino de geografia não deve submeter-se às tradicionais políticas de invisibilidade do lugar onde a escola está ontologicamente inserida. A geografia indaga sobre si mesma e sobre o seu ensino? O processo de ensino – aprendizagem em sala de aula, instiga sobre as peculiaridades do lugar da comunidade escolar? De que forma o ensino de geografia poderá despertar nos seus estudantes, novos paradigmas e novos projetos de vida como diretrizes do bem viver? Neste sentido pretendemos elucidar neste artigo a relevância da poética ontológica do bem viver na cotidianidade do ensino de geografia como processo de tolerância humana às diferentes diferenças no espaço vivido escolar.
PALAVRAS – CHAVE: Geografia e ensino; poética ontológica; bem viver.

TEACHING GEOGRAPHY AND THE ONTOLOGICAL POETICS OF THE GOOD LIFE/GOOD LIVING

ABSTRACT: The school in the context of its intercultural world needs to value more the socio-linguistic-cultural singularities and pluralities of its school community. The teaching of geography must not submit to the traditional policies of invisibility of the place where the school is ontologically inserted. Does geography ask about itself and about its teaching? Does the teaching-learning process in the classroom instigate the peculiarities of the school community's place? How can the teaching of geography awaken in its students new paradigms and new life projects as guidelines for good living/ good life? In this sense, we intend to elucidate in this paper the relevance of the ontological poetics of good living/good life in the everyday life of geography teaching as a process of human tolerance to the different differences in the school lived space.
KEYWORDS: Geography and teaching; ontological poetics; good life/good living.

1 I INTRODUÇÃO

A proposta fenomenológica que aqui apresentamos é a de uma poética ontológica do bem viver para o ensino de geografia. O mundo vivido escolar é um lugar transcendental que aloja singularidades e pluralidades no cotidiano heterotópico deste espaço de ação.

O ensino de geografia é aqui dinamizado, transformado e metamoforseado pelo processo de visibilidade humana da comunidade, que carrega no seu ser um vasto legado de valores

ontológicos das experiências de vida para o espaço vivido escolar.

No primeiro capítulo instigamos a escola como um lugar intercultural que aloja uma rica diversidade preenchida pela cultura, pela língua e pelos valores sociais oriundos da convivência cotidiana de seus componentes.

No segundo capítulo instigamos o ensino de geografia sob o ponto de vista poético ontológico, enquanto no terceiro capítulo o ensino é analisado como produto que resulta no advento de novos conhecimentos e que leva esse processo temático – categorial às vias fenomenológicas do bem viver.

Desta forma a poética ontológica do bem viver surge como uma relevante política de visibilidade no sentido de contribuir na adoção de valores que dinamize e valorize cada vez mais o enriquecedor ensino de geografia.

2 I POR UMA ESCOLA INTERCULTURAL

A escola não é uma instituição que promove a aversão ao outro. No seu pertencimento não deve haver espaço para o sentimento preconceituoso e ardiloso. O aluno não deve enxergar a escola como um lugar afrontoso e aterrorizante.

Os sentimentos de benevolência, brandura e tolerância precisa prevalecer no convívio escolar, sem ceifar a vida e a liberdade. O processo de uma gestão verdadeiramente inclusiva e democrática deve conviver entranhado na alma sublime da substância ontológica do ensino – aprendizagem.

A escola intercultural não é insolente, não silencia o outro, não afugenta as diferentes diferenças e não engendra ou abnega os direitos humanos e não é adepta do processo de absurdez da exclusão. Para Candau (2000, p. 47; 48):

> Neste processo crescente de exclusão, que assume novas caras e dimensões no continente, os mais afetados são os “outros”, os diferentes, os que não dominam os códigos da mundanidade, não tem acesso ao processo de globalização em suas diferentes dimensões, estão configurados por culturas que se resistem a colocar no centro a competitividade e o consumo como valores fundamentais da vida, pertencem a etnias historicamente subjugadas e silenciadas, questionam os estereótipos de gênero presentes nas nossas sociedades, lutam diariamente pela sobrevivência e pelos direitos humanos básicos que lhes são negados.

Mas Candau (2000) nos alerta que, no entanto, no meio destas contradições e conflitos, cresce a consciência do caráter multicultural do continente e de cada um dos nossos países. A mesma autora nos instiga a dizer que é neste contexto que se situa este trabalho que pretende analisar as relações entre a educação e a interculturalidade hoje na América Latina. O papel da educação escolar nesta perspectiva e os desafios que teremos de enfrentar, segundo Candau (2000), é o de promover processos educativos verdadeiramente informados pela perspectiva intercultural.

A escola intercultural, portanto, assim, como o ensino de geografia, deve abraçar

as diferentes diferenças, abraçar o outro, abraçar os valores e finalmente, abraçar uma poética ontológica que nos vivifique.

3 | GEOGRAFIA, ENSINO E A POÉTICA ONTOLÓGICA

Alcançar a poética ontológica no ensino de geografia é procurar cotidianamente inovar os objetos do conhecimento do ensino tradicional, saindo da neutralidade conservadora e estática e do estado ardiloso da invisibilidade do processo de ensino – aprendizagem.

A poética ontológica se aloja na alma de cada aluno, de cada professor e de todos os membros de uma comunidade escolar. A poética é transcendental, estetizante, e não é aversa à tolerância humana. Este caminho poético caminha por vias fenomenológicas, podendo inclusive, conviver imbricado no imaginário do projeto de vida de cada ser. Bachelard (1989, p. 208), nos diz que:

> Um dos encantos da fenomenologia da imaginação poética é poder viver numa nuança nova diante de um espetáculo que convida à uniformidade, que se resume numa ideia. Se a nuança é sinceramente vivida pelo poeta, o fenomenólogo está certo de captar um ponto de partida da imagem.

Neste sentido o professor precisa estar atento aos valores sócio – linguístico – culturais de seus alunos, aos valores que estão alojados na alma de cada estudante e no imaginário poético exuberante e prazeroso que eles carregam desde as suas ancestralidades oriundas do espaço vivido familiar.

Os valores que os alunos trazem de casa nas vias fenomenológicas de seus imaginários, estão cotidianamente entrelaçados aos seus ontológicos projetos de vida. Este caráter ontológico é uma herança cultural de seus ancestrais modos de vida, que precisam ser respeitados e tolerados no contexto do espaço escolar.

O professor precisa descobrir em seu ser este mundo de investigação ontológica, para em seguida poder descobrir o caminho do mundo ontológico de seus alunos, para enfim, poder compreendê-los na essência peculiar da alma humana.

> Contudo, a ontologia moderna não é uma disciplina isolada, mas mantém uma peculiar imbricação com aquilo que se compreende por fenomenologia em sentido estrito. Somente com a fenomenologia surge um conceito adequado para a investigação. Ontologia da natureza, ontologia da cultura, ontologias materiais: tais são as disciplinas nas quais se realça, em função de seu caráter temático – categorial, o conteúdo objetual dessas regiões. O que assim se alcança serve de fio condutor ao problema da constituição, as conexões da gênese e a estrutura da consciência de objetualidades de um ou outro gênero. (HEIDEGGER, 1995, p. 08).

Neste sentido, o ensino da poética ontológica de geografia, é uma estetizante busca, como um fio condutor, citado anteriormente por Heidegger.

4 I GEOGRAFIA, ENSINO E BEM VIVER

Além dos objetos do conhecimento, considerados tradicionais nos livros de geografia, o sistema de ensino precisa cotidianamente inovar-se, dinamizar-se e promover o advento de novos paradigmas que conduzam os estudantes como atores sociais, a promover de forma consciente e sublime, a substância ontológica do bem viver no espaço escolar e no espaço da vida.

A proposta de entrelaçar o bem viver ao ensino de geografia, é justamente envolver os estudantes à construírem um mundo mais justo, um mundo de paz e um mundo que adote seus filhos e filhas de maneira cosmopolita, tolerante e respeitosa ao planeta.

O bem viver é um relevante tema que precisa ser abordado na cotidianidade da escola e no ensino. Mas afinal, como podemos definir o bem viver? Para o Professor da Universidade Federal de São Paulo, Thea Pitman (2019, p. 02):

> O tema do bem viver foi inicialmente sugerido pela ONG (Global Challenges Research Fund do Arts And Humanities Research Couucil da ONU), e adotado por outras pessoas na rede como área onde a pesquisa poderá ser realizado em conjunto com iniciativas comunitárias existentes para promover valores, crenças, e práticas indígenas; iniciativas que são particularmente importante, dado os contexto políticos voláteis em ambos os estados e nação que ameaçam seriamente a sobrevivência dessas comunidades, assim como suas propostas alternativas para a organização social, humana e sua relação com o meio ambiente.

Enfim, face a importância de o tema bem viver, é imprescindível que deixemos de lado a sua abordagem no ensino de geografia e no Projeto Político Pedagógico da escola. Outra importante definição do tema é aqui elucidada. Vejamos o que diz Colque (2019, p. 09):

> O bem viver é uma alternativa, é um novo modelo, um novo paradigma de desenvolvimento entre convivas, mas tem que ter bases concretas na realidade. Tem de nos levar a mudanças concretas. As pessoas têm que sentir isso, e se nós não dermos passos a favor deste viver bem o discurso pode se perder.

O teólogo da PUC/Rio, Celso Pinto Carias, já nos diz que por incrível que pareça não se trata de criar algo absolutamente novo, mas de resgatar uma sabedoria que pode ser chamada, em linhas gerais, de bem viver. Observemos:

> O bem viver trata-se de buscar relações humanas calcadas não na acumulação, no desperdício, em sugar da natureza tudo o que for possível para um mundo de vida opulento, mas na reciprocidade, na solidariedade, na empatia e na harmonia como conjunto da natureza, (CARIAS, 2020, p. 04).

Acreditar na relevância do tema o bem viver, é, portanto, acreditar de forma ontológica na própria vida. Uma vida que traga dignidade, que busque justiça social e que tolere as diferentes diferenças com políticas públicas éticas e transparentes sem nunca deixar de ouvir a escola e toda a comunidade escolar na qual ela está devidamente inserida.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

É buscando sair do tradicional enclausuramento tradicional do ensino conservador que buscamos novos paradigmas para o ensino – aprendizagem de geografia no sentido de sairmos da empáfia tecnocrata e adotarmos a poética ontológica do bem viver.

O bem viver nos leva ao empoderamento e resiliência escolar, conduzindo alunos, professores e demais membros da comunidade a tornarem-se protagonistas da reconstrução de um mundo melhor e de um espaço vivido que respeite e tolere as diferentes diferenças planetárias.

O bem viver é resistência e enfrentamento contra a xenofobia reinante, contra a contumácia e incúria da degradação humana e contra o descalabro desmoralizante que infelizmente ainda afeta o processo educacional escolar vigente.

O bem viver é um conjunto de peculiaridades e pluralidades que luta contra qualquer tipo de execração e aviltamento que porventura possa ferir uma gestão verdadeiramente democrática e inclusiva.

Desta forma continuemos na incompletude da vida escolar, buscando sempre melhorias epistemológicas de um ensino de geografia tolerante e benevolente que aprimore cotidianamente o complacente e heterotópico mundo da educação.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. O bem viver – uma oportunidade para imaginar outros mundos. Editora Elefante, São Paulo, 2018. ARKONADA, Katu. Descolonização e viver bem são intrinsecamente ligados. IHU. On-line, 2010.

BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, Gaston. A Poética dos Devaneios. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. A Terra e os Devaneios da Vontade. São Paulo, Martins Fontes,1991.

BACHELARD, Gaston. **A Agua e os Sonhos**. São Paulo, Martins Fontes, 1989a.

BANIWA, André Fernando. **Bem viver e viver bem. Segundo o povo Baniwa do Noroeste amazônico brasileiro**. VIANA, João Jackson Bezerra; LUBEL, Aline Fonseca. (ORG). Curitiba, Editora UFPR, 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** Petrópolis, Editora Vozes, 2008.

CANEN, Ana; SOUZA, Aurila Eurídice Carneiro da Cunha; BEZERRA, Marlene Jesus Soares. Projeto político pedagógico. IN: CANEN, Ana; SANTOS, Ângela Rocha dos. Educação Multicultural – Teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro, Editora Ciência Moderna, 2009.

CASTRO, Ricardo Gonçalves. **Ecoética amazônica – o bem viver e o princípio responsabilidade de Hans Jonas**. Curitiba, Editora CVR, 2019.

CARIAS, Celso Pinto. **Nem normal, nem novo normal, mas bem viver**. Instituto Humanitas Usininos, 07-07-2020.

COLQUE, Abraham. **O indígena não é coisa do passado, ele é um projeto de futuro.** IHU on-line. 24 – 03 – 2011.

CITELLI, ADILSON. Linguagem e persuasão. São Paulo, Editora Ática, 2007.

COHEN, Jean. **Estrutura da linguagem poética.** São Paulo, Editora Cultrix, 1974.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ontologia (Hermenêutica da faticidade**). Petrópolis, Editora Vozes, 2ª edição, 2013.

WILDE, Guillermo. **Bem viver indígena, muito além do Welfare State**. Instituto Humanitas Usininos – IHU, 29-11-2015.

HOLZER, Werther. **A discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente.** In: Revista Território, Rio de Janeiro, ano IV, (7), 1996, p. 70

HOLZER, Werther. **Mundo e lugar: Ensaio de Geografia fenomenológica**. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia. **Qual o espaço do lugar?** 1ª edição. São Paulo: Editora perspectiva, 2014.

MARANDOLA, Eduardo. **Lugar enquanto circunstancialidade**. In: **Qual o espaço do lugar?** 1ª edição. São Paulo: Editora perspectiva, 2014.

MEJÍA, Milton. **Desenvolvimento, bem viver e busca de alternativas.** ALAI AMLATINA. Tradução de André Langer. Extraído de Instituto Humanitas Usininos, 27-07-2016.

LIEBGOTT, Roberto. **O pacto de morte contra os índios e contra o bem viver.** Revista IHU on-line. N. 478, 30-11-2015.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: Uma poética do Imaginário.** São Paulo, Escrituras, 2001.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A arte como encantaria da linguagem**. São Paulo, Escrituras, 2008.

BEM VIVER GLOBAL, **Manifesto** pelo. OPLAS. 14-11-2020.

PITMAN, Thea. **Bem viver: linguagem, criatividade e criticidade**. Revista Periferias, 2019.

CAPÍTULO 8

EXPERIÊNCIAS IMIGRATÓRIAS EM PEQUENOS ESPAÇOS INSULARES. OS CASOS DAS ILHAS GRACIOSA (AÇORES) E EL HIERRO (CANÁRIAS)

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 03/12/2021

Paulo Espínola
CEGOT/Universidade de Coimbra
Coimbra
https://www.cienciavitae.pt/portal/C811-B4ED-1C7D

Fernanda Cravidão
CEGOT/Universidade de Coimbra
Coimbra
https://www.cienciavitae.pt/portal/E112-FAA7-CC86

Uma primeira versão do texto foi apresentada no XVI Colóquio Ibérico, Lisboa, 2018.

RESUMO: No contexto de uma migração atual cada vez mais globalizada, também os territórios mais remotos têm sofrido alterações. Se bem que um número considerável continua a registar volumes de emigração assinaláveis, outras regiões assistem ao acréscimo do número de imigrantes. É o caso das pequenas unidades insulares atlânticas Graciosa e El Hierro – ilhas tradicionalmente associadas a territórios de emigração, mas que apresentam nos últimos trinta anos um acréscimo do contingente imigrante. O presente texto procura desmitificar este tipo de fenómeno migratório recente nestes espaços insulares tão limitados e, raramente, conhecidos. O principal objetivo passa por determinar os principais impactos que a chegada de imigrantes produz nas ilhas, e mais concretamente nas sociedades insulares. As questões nucleares que norteiam este estudo estão relacionadas com o tipo de atratividade que exercem nos imigrantes e com o seu nível de aceitação por parte das populações locais. Com o auxílio de fontes estatísticas oficiais de ambos os países ibéricos e recorrendo aos dois inquéritos aplicados no âmbito da nossa dissertação de doutoramento em 2014, um à população local (86 na Graciosa e 53 em El Hierro) e outro aos imigrantes estrangeiros (40 na Graciosa e 62 em El Hierro), procuraremos apresentar conclusões elucidativas sobre o modo de vida dos imigrantes nas pequenas ilhas dos Açores e das Canárias.

PALAVRAS-CHAVE: imigração; ilhas; integração; desenvolvimento.

IMMIGRATION EXPERIENCES IN SMALL ISLAND SPACES. THE CASES OF THE GRACIOSA (AZORES) AND EL HIERRO (CANARY)

ABSTRACT: In the context of current migration increasingly globalized, the more remote territories also have changed. Although a considerable number still register substantial emigration volumes, other regions attend the increase in the number of immigrants. There is the case of small units like Graciosa and El Hierro - traditionally associated with the territories of emigration, but which present in the last 30 years an increase in the immigrant quota. The present text seeks to demystify this kind of recent migration in these island spaces so limited and

rarely known. The main objective goes through to determine the major impact that the arrival of immigrants produces on the Islands, and more specifically insular societies. Nuclear issues guiding this study are related to the type of appeal engaged in immigrants and with your level of acceptance on the part of local populations. With the aid of official statistical sources from both countries and using two surveys applied within the framework of our PhD research in 2014, one to local population (86 in Graciosa and 53 in El Hierro) and other to the foreign immigrants (40 in Graciosal and 62 in El Hierro), we be able to present conclusions about the way of life of immigrants in the small islands of the Azores and the Canary Islands.
KEYWORDS: Immigration; Islands; integration; development.

1 I NOTA INTRODUTÓRIA

"A migração é a chave do nosso tempo (Russel King *et. al.*, 2010)". Embora esta afirmação possa ser considerada algo exagerada, as migrações internacionais estão de facto na ordem do dia, surgindo frequentemente como notícia de abertura nos principais meios de comunicação social europeus. Não obstante, a maioria da informação atual está relacionada com o tipo de migração irregular que atravessa o mar Mediterrâneo em direção à Europa. Nesta enorme complexidade migratória europeia algumas ilhas italianas e gregas constituem o primeiro alvo deste tipo de pressão migratória atual, em resultado da sua localização mais acessível a partir de outros continentes. A este respeito Baldacchino (2010) "afirma que a atitude dos locais insulares é seguramente muito mais intolerante, ou até mesmo hostil, face aos imigrantes irregulares."

Neste contexto, os dois países ibéricos, pese embora situados no extremo sudoeste da Europa, estão perante uma realidade diferente: o fluxo irregular de imigrantes tem sido em menor escala; as forças políticas anti-imigração não têm consigo formar uma base sólida; e os vários governos que se sucedem, ora de esquerda ora de direita, não têm revelado uma atitude abertamente desfavorável aos diversos tipos de imigração (nomeadamente de refugiados).

O presente texto procura efetuar uma análise comparativa do fenómeno imigratório recente em duas ilhas ibéricas localizadas no oceano atlântico, uma no arquipélago dos Açores e outra na região autónoma das Canárias: Graciosa e El Hierro, respetivamente. Ambas são ilhas periféricas inclusive a nível regional e bastante distantes das massas continentais. Por conseguinte, estão pouco acessíveis às rotas migratórias ilegais, pese embora em 2006 El Hierro também tenha recebido imigrantes irregulares, durante a enorme onda de migração clandestina que afetou o seu arquipélago. A Graciosa apresenta somente 61 km², sendo a segunda ilha dos Açores mais pequena e El Hierro, com os seus 269 km², é normalmente considerada a ilha menor área das Canárias[1]. O interesse em compará-las tem a ver com o facto de apresentarem pontos em comum: uma pequena dimensão espacial e demográfica induz naturalmente à constituição de pequenos mercados locais

1 Não obstante, existe uma outra unidade insular mais pequena habitada – La Graciosa – que não possui autonomia administrativa.

que dificultam o desenvolvimento do sector empresarial, exigindo uma maior dependência dos poderes públicos. São, portanto, ilhas regressivas com populações envelhecidas, mas que registaram recentemente um interessante afluxo de imigrantes internacionais.

2 I A DINÂMICA DEMOGRÁFICA RECENTE

Ao nível da evolução demográfica entre 1950 e 2021 é possível identificar grandes discrepâncias entre as duas ilhas em análise (Figura 1), com tendências antagónicas a partir de 1981.
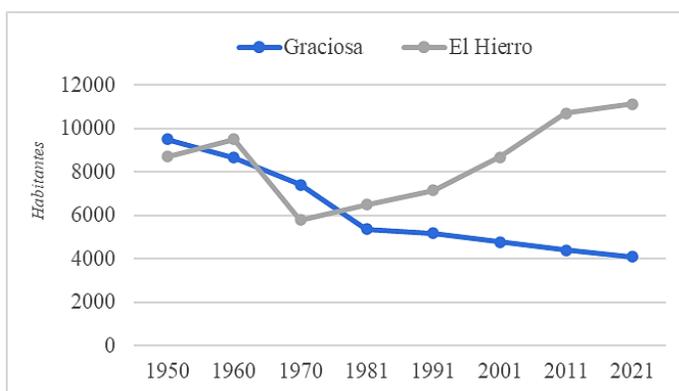
Figura 1. Evolução da População nas ilhas de El Hierro (Canárias) e Graciosa (Açores), entre 1950 e 2011.

Fonte: INE de Portugal e INE de Espanha – Censos da População, de 1950 a 2021[2].

A Graciosa, outrora mais povoada que El Hierro, apresentou uma quebra de população contínua ao longo de todo o período considerado, sendo particularmente abrupta nos primeiros trinta anos, para posteriormente baixar a um ritmo mais ligeiro. Com 4095 habitantes no censo de 2021, surge atualmente com menos de metade da população recenseada em 1950. Se até 1981 o decréscimo está relacionado exclusivamente com os altos níveis de emigração para a América do Norte, os últimos trinta anos revelam uma descida demográfica relacionada com o crescimento natural cada vez mais negativo. Tal circunstância é resultado da conjugação da redução da taxa de natalidade com a subida da taxa de mortalidade geral, em resultado do processo de envelhecimento populacional, o segundo maior do arquipélago açoriano.

El Hierro, surge com uma evolução da população irregular até 1981, alternado entre subidas e descidas, registando em seguida um forte aumento populacional até 2021, que verifica o seu máximo demográfico – 11147 habitantes. A grande quebra populacional durante a década de (19)60 está relacionada com um intenso fluxo emigratório em direção

2 Nos valores da população total apresentados para o ano 2021 foram utilizados os resultados preliminares dos Censos da População de Portugal 2021 e das *Cifras Oficiales de Población* de Canárias.

à Venezuela, enquanto os aumentos de população seguintes estão ligados a um saldo migratório cada vez mais positivo, uma vez que desde a década de (19)80 a ilha apresenta saldos fisiológicos negativos. Não se perspetivam alterações significativas a este nível, tendo em conta que El Hierro também possui o valor canário mais elevado de índice de envelhecimento.

3 I BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS IMIGRANTES DE EL HIERRO E GRACIOSA

Apresentando-se ambas as ilhas com saldos naturais negativos desde a década de 19(80), o crescimento migratório assume-se atualmente como o principal responsável pelo acréscimo demográfico em El Hierro e como o fator principal para atenuar a descida de população no caso da ilha Graciosa. A Figura 2 revela uma enorme desigualdade ao nível do valor e do ritmo evolutivo da percentagem de imigrantes estrangeiros na população local das duas ilhas.

El Hierro sempre se apresentou com maior percentagem de população natural de outros países e essa diferença para a ilha Graciosa aumentou ao longo dos anos, pese embora o valor graciosense também tenha subido. Por conseguinte, em 2011 cerca de ¼ dos habitantes da ilha canária eram imigrantes (2505), enquanto que somente 3,2% dos residentes na Graciosa tinham nascido no estrangeiro, correspondendo apenas a 140 imigrantes.

O contingente imigratório de El Hierro é, sobretudo, proveniente da América Latina, que formam cerca de 68% do total, pelo que os europeus não ultrapassam os 28%. Ao nível dos países os imigrantes venezuelanos constituem quase metade do total (47%), verifica-se assim uma enorme concentração neste país sul-americano, uma vez que para além dos alemães (18,2%), nenhuma outra comunidade imigrante supera os 5%.
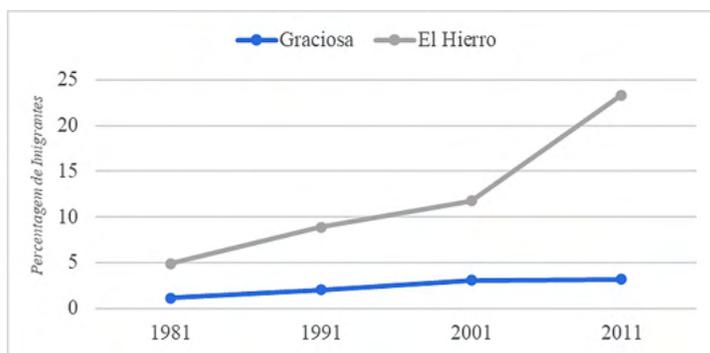
Figura 2. Evolução da percentagem de imigrantes na população residente das ilhas de El Hierro e Graciosa, entre 1981 e 2011.

Fonte: INE de Portugal e INE de Espanha – Censos da População, de 1950 a 2011[3].

3 Ainda não estão disponíveis dados para o ano 2021. No entanto, perspetiva-se que houve um aumento em ambas

Na Graciosa existe um maior equilíbrio entre as principais regiões de origem dos seus imigrantes, embora com vantagem para os norte-americanos (37%), seguido dos latino-americanos (25%) e europeus (20%). Considerando os países de naturalidade, os Estados Unidos da América estão mais representados, com cerca de 28%; os brasileiros surgem em segundo lugar, com 21%; e os alemães constituem 11% do stock imigrante graciosense.

De um modo geral, as duas ilhas apresentam maioritariamente imigrantes do continente americano, que constituem sempre mais de 60% do total global. Este facto não será alheio a um significativo movimento de retorno de antigas comunidades emigradas, ou seja, uma parte considerável são filhos e/ou cônjuges de ex-emigrantes insulares. Destacamos o facto dos filhos de ex-emigrantes que apresentam os dois progenitores nacionais do país de residência não estão representados na amostra à população imigrante estrangeira, mas os cônjuges e os imigrantes com só um ascendente espanhol ou português sim.

Com efeito, questionados sobre a principal razão para instalarem residência em El Hierro, cerca de 25% apontou razões de ordem ambiental (procura por lugares mais tranquilos e um tipo de clima mais ameno). Este motivo foi selecionado sobretudo pelos europeus. Causas económico-laborais constituem 20%, correspondente a trabalhadores vindos de países com salários mais baixos. Destaque ainda para a reunificação familiar (15%) e porque a ilha oferece um nível de segurança mais elevado (13%). Estes últimos são principalmente imigrantes provenientes das grandes cidades da América do Sul, como por exemplo Caracas, onde os níveis de criminalidade são extremamente elevados. Na ilha açoriana as principais razões não se alteram, mas aumentam de importância, uma vez que as condições relacionadas de ambiente natural são referidas por 34% dos entrevistados e os imigrantes económicos perfazem um total de 30%, enquanto os motivos por reunificação familiar e de segurança são apontados em ambos os casos por 12,9% da amostra.

Em relação à situação perante a profissão, a ilha espanhola tem cerca de 25% de trabalhadores por conta própria, mais elevada que na Graciosa (15%). Contudo, ambas possuem mais imigrantes empregados por conta de outrem, ocupando nas duas ilhas mais de 35% da amostra. A maioria dos empregados são de origem latino-americana e africana. Em El Hierro a maior porção dos trabalhadores por conta própria provém da Europa, enquanto na Graciosa nenhum imigrante deste continente possui negócio próprio, encontrando-se 62% destes em situação de reforma. Aliás, o subconjunto da amostra açoriana apresenta aproximadamente 28% naquela condição, um valor substancialmente superior ao canário (10%). É de salientar que a população reformada não europeia é residual nas duas ilhas. Estamos, portanto, perante um tipo de imigração de europeus reformados mais (percentualmente) significativo na Graciosa.

---

as ilhas.

4 I A SOCIEDADE INSULAR E OS IMIGRANTES

As ilhas pequenas são espaços territorialmente circunscritos, uma vez que estão rodeados por mar por todos os lados, circunstância geográfica que vêm facilitar de certo modo as relações de proximidade entre os seus mais diversos residentes.

Dos imigrantes entrevistados a maior percentagem de atos de discriminação declarada foi superior em cerca de 6% na Graciosa (25%). Este grupo de indagados declaram o racismo/xenofobia como a forma mais comum de discriminação, sendo o acesso ao emprego e os atendimentos em diversos serviços das ilhas as seguintes, mas a larga distância daquela. De referir que são os africanos e os latino-americanos os que mais sentem algum tipo de discriminação nas duas ilhas em análise. Não obstante, apenas se trata de uma minoria, uma vez que tanto os inquiridos de El Hierro como os da Graciosa concordaram amplamente do facto dos locais serem acolhedores, 74% e 70%, respetivamente. Relativamente à questão colocada sobre o sentimento em relação ao tipo de figura social que reflete o seu nível de inserção na comunidade insular, 84% em El Hierro e 73% na Graciosa revelaram sentirem-se equiparados à população natural ou como imigrantes aceites. No entanto, existe uma diferença muito significativa quando comparamos os resultados da equiparação à população natural, pois é quase o dobro na ilha canária, verificando-se o contrário em relação ao sentimento de estrangeiro. Assim, e pese embora 2% dos imigrantes espanhóis admitirem que são imigrantes indesejados, parece ser na ilha de El Hierro que existe maior integração dos residentes nascidos no estrangeiro.

Do ponto de vista da população natural, a amostra revela que a grande maioria da população local interage frequentemente com imigrantes, pese embora, a principal razão apontada pelos herreños ser a vizinhança, enquanto para os graciosenses o motivo mais referido são as relações comerciais. É de destacar o facto de 12,5% dos naturais açorianos terem apontado a falta de interesse em conhecer imigrantes, o que não acontece em El Hierro. Ao nível da origem, o grau de interação mais significativo ocorre com as comunidades onde se verifica uma maior afinidade cultural, nomeadamente as provenientes da América Latina. Não surpreende, assim, que quando questionados sobre o tipo de características que mais influenciam a relação com os residentes naturais do estrangeiro, surge a grande distância a língua como a principal. É de salientar que tanto o fator etnia como a raça assumem maior importância no caso dos graciosenses. Aliás, em termos gerais, as várias particularidades dos imigrantes são mais relevantes na ilha açoriana, o que vem reforçar uma maior vontade de receção por parte da população de El Hierro.

Apesar da classe social ser a característica menos relevante para interagir com os naturais de outros países, nas duas ilhas a maior percentagem em desacordo com a entrada de imigrantes está relacionada com o fluxo proveniente de países pobres, ultrapassando inclusive o tipo de raça. Por conseguinte, parece indiciar uma maior preocupação de ordem

económica.

Não há dúvidas que a grande maioria dos autóctones considera importante para o desenvolvimento insular a vinda de imigrantes, uma vez 76% dos herreños e 85% dos graciosenses referem ter impacto no desenvolvimento da sua ilha, sendo as principais razões de índole económica (Figura 3).
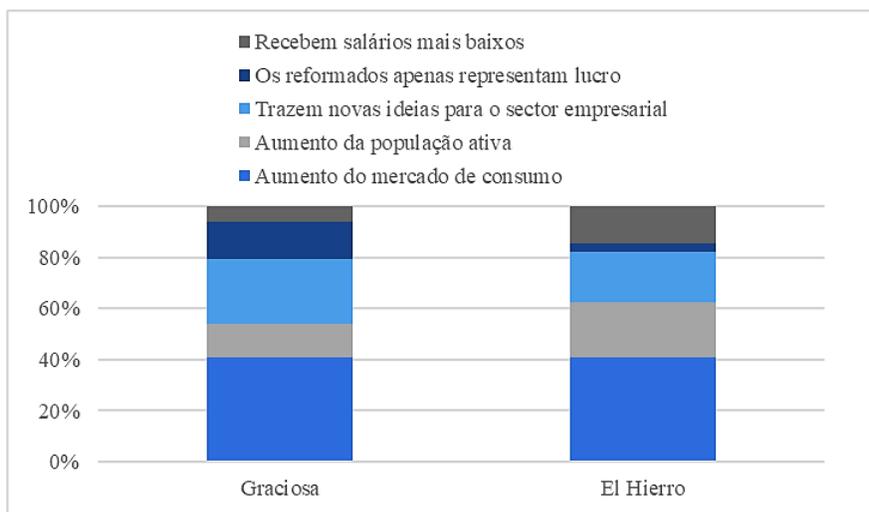
Figura 3. Os principais impactos dos imigrantes no desenvolvimento da ilha de residência, segundo a população local insular.

Fonte: fonte própria;

Para os naturais de ambas as ilhas é o aumento do poder de compra, através do alargamento do mercado de consumo, o principal motivo de reconhecimento da importância relacionada com a chegada de imigrantes, o que naturalmente contribui para a subida do nível de confiança em termos do investimento privado. O aumento absoluto da população ativa, suprimindo com efeito eventuais necessidades de mão de obra, e o facto de entre os imigrantes existir gente com capacidade empreendedora, capaz de trazer novas formas de comércio e serviços, para além de gerar emprego, são razões também relevantes nos dois espaços insulares. A percentagem de insulares que veem benefícios com o pagamento de salários mais baixos aos imigrantes é pouco significativa, mas muito mais pertinente em El Hierro. Por seu lado, o facto das pensões dos imigrantes reformados serem pagas pelo país de origem, nomeadamente no caso dos europeus, e por isso apenas representarem lucro para a ilha, é mais considerável na Graciosa, talvez porque esta ilha apresenta uma percentagem de imigrantes reformados superior. A propósito da migração de reformados da Europa do Norte para a bacia do Mediterrâneo, Russel King *et al.* (2000) salientam que este tipo de imigrantes busca "climas mais quentes e saudáveis que possibilitam a

realização de um maior número de atividades recreativas ao ar livre.” Neste contexto, as ilhas analisadas surgem como territórios válidos para satisfazer este nicho específico da imigração.

Os imigrantes …	Graciosa	El Hierro
Enriquecem a vida cultural	73,3	81,1
Tornam a ilha um espaço melhor para se viver	50,0	45,3
Conduz à perda da identidade dos locais	18,6	34,0
Faz aumentar a criminalidade local	43,0	20,8

Tabela 1: grau de concordância dos naturais sobre a vinda de imigrantes.

Fonte: fonte própria.

De entre as consequências de ordem sociocultural apresentadas aos insulares indagados, sobressai claramente o facto da grande maioria afirmar que a chegada de imigrantes de outros países contribui para enriquecer a vida cultural (Tabela 1). No entanto, são mais renitentes ao considerar que tornam as suas ilhas um local melhor para viver, dado que apenas metade dos graciosenses concorda com este tipo de afirmação apresentada, sendo ainda inferior no caso dos nativos de El Hierro. No que concerne a impactos negativos, é evidente que na Graciosa a preocupação ao nível da criminalidade é substancialmente maior, mas na ilha canária existe uma maior percentagem de população a recear a perda de identidade. Não obstante, ambas as preocupações são minoritárias. Para a geógrafa francesa Péron (2004) “as ilhas são sempre locais onde a identidade é criada”, ora, a chegada de imigrantes a pequenas ilhas como a Graciosa e El Hierro poderá contribuir para a recreação de uma identidade insular mais diversa, e, portanto, mais rica.

5 | NOTAS FINAIS

Com populações reduzidas e muito envelhecidas, as duas pequenas ilhas atlânticas analisadas registam evoluções demográficas diferentes. A chegada de imigrantes estrangeiros é uma realidade recente nos dois territórios insulares, embora com quantitativos bastante diferenciados. Observa-se de um modo geral que existe recetividade por parte dos naturais insulares, dado que a grande maioria reconhece benefícios económicos e a nível sociocultural com a fixação de população oriunda de outros países. Com baixos níveis de discriminação declarada pelos imigrantes, os resultados demonstram que a grande maioria se encontra satisfeita com o tipo acolhimento encontrado, pese embora haja uma tendência para a integração ter maior sucesso na ilha de El Hierro. Esta circunstância pode ser uma das principais razões que faz com que a percentagem de imigrantes que não pretendem permanecer na ilha seja superior na Graciosa (25%) relativamente a El Hierro (16%). Não

obstante, a grande maioria dos imigrantes vai manter-se na atual ilha de residência e ambas reúnem condições para continuar a atrair imigrantes, particularmente para aqueles que buscam condições ambientais alternativas às grandes áreas metropolitanas.

REFERÊNCIAS

Baldacchino, G. (2010). **Imigrantes, Turistas e Outros de Fora: ´venha visitar, mas não permaneça´ - A ameaça de invasão para as sociedades insulares.** Em M. L. Fonseca, *Actas da Conferência Internacional Internacional Aproximando Mundos: Emigração, Imigração e Desenvolvimento em Espaços Insulares* (pp. 63 - 86). Lisboa: FLAD.

King, R., Black, R., Collyer, M., Fielding, A., & Skeldon, R. (2010). ***The Atlas of Human Migration. Global Patterns of People on the Move*** (Russell King; Richard Black; Michael Collyer; Antony Fielding; Ronald Skeldon ed.). London: Earthscan.

King, R., Warnes, T., & Williams, A. (2000). ***Sunset Lives: British Retirement Migration to The Mediterranean .*** New York : Berg Publishers .

INE de Espanha – **Recenseamentos Gerais da População**, entre 1950 e 2011

INE de Portugal – **Recenseamentos Gerais da População**, entre 1950 e 2021

ISTAC - **Cifras Oficiales de Población,** 2020

Péron, F. (2004). **The Contemporary Lure of the Island**. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie, 95*(3), 326 - 339.

CAPÍTULO 9

ENERGIA GEOTÉRMICA E BOMBA DE CALOR: ALTERNATIVA SUSTENTÁVEL A PARTIR DE OUTRAS FONTES DE ENERGIA

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 03/12/2021

Margareth Santoro Baptista de Oliveira
Escola Preparatória de Cadetes do Ar / Epcar
Barbacena/MG
Instituto Federal de Goiás / IFG
Anápolis/GO
http://lattes.cnpq.br/2867344535507377

Thiago Santoro Baptista Tirelo
Centro de Ciências Humanas, Linguagens e Artes – CCHLA / UFRN
Natal/RN
http://lattes.cnpq.br/0561938329403768

RESUMO: A expansão da industrialização e urbanização, principalmente na segunda metade do séc. XX, teve como consequência um crescimento populacional significativo, acarretando acréscimo no consumo energético e, consequentemente, aumento na demanda de geração. Tal cenário exige o estabelecimento de uma sociedade sustentável que garanta a preservação ambiental e a disponibilidade de recursos naturais para gerações futuras, a partir do uso racional desses recursos, fundamentado no incentivo de utilização de fontes renováveis de energia. A trajetória nacional, a partir de 2015, foi de crescimento na utilização de "energia verde", tornando-se a matriz energética de maior renovabilidade mundialmente. Apesar do panorama favorável, o aproveitamento, especificamente, de energia geotérmica é incipiente, sendo predominantemente utilizada, de forma direta, para fins turísticos e de recreação. É uma fonte de energia sem resíduos nocivos à saúde e ao meio ambiente, além de possuir capacidade operacional contínua, não dependendo de condições climáticas favoráveis. No Brasil, tem-se as ilhas de Fernando de Noronha e Trindade, além da região do Aquífero Guarani, como pontos de elevado potencial geotérmico. Esse tipo de energia tem sido aproveitado no setor residencial, recorrendo à tecnologia de bombas de calor geotérmica (BCG), como fonte ou dissipador de calor. O Brasil está desenvolvendo um estudo pioneiro, na Escola de Engenharia de São Carlos, para captação ou rejeição do calor do/no solo por meio das estacas que compõem a fundação de uma construção. Nesse viés, percebe-se que investir na educação básica e tecnológica para desenvolver tecnologias que promovam a viabilidade de exploração e aproveitamento da energia geotérmica, representa um passo para o desenvolvimento de geração de energia de forma sustentável. O mundo atravessa um período de transformações, principalmente em termos ambientais, tornando o estudo da viabilidade sobre a utilização de novas formas de energia essenciais para segurança econômica e social do país.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento sustentável, Energia renovável, Energia geotérmica, Bomba de calor.

GEOTHERMAL ENERGY AND HEAT PUMP: SUSTAINABLE ALTERNATIVE FROM OTHER ENERGY SOURCES

ABSTRACT: The expansion of industrialization and urbanization, mainly in the second half of the century. XX, resulted in a significant population growth, leading to an increase in energy consumption and, consequently, an increase in the demand for generation. This scenario requires the establishment of a sustainable society that guarantees environmental preservation and the availability of natural resources for future generations, based on the rational use of these resources, based on encouraging the use of renewable energy sources. The national trajectory, as of 2015, was one of growth in the use of "green energy", becoming the most renewable energy matrix in the world. Despite the favorable outlook, the use, specifically, of geothermal energy is incipient, being predominantly used directly for tourism and recreation purposes. It is an energy source without harmful waste to health and the environment, in addition to having continuous operational capacity, not depending on favorable weather conditions. In Brazil, there are the islands of Fernando de Noronha and Trindade, in addition to the Guarani Aquifer region, as points of high geothermal potential. This type of energy has been harnessed in the residential sector, using geothermal heat pump (BCG) technology as a source or heat sink. Brazil is developing a pioneering study, at the São Carlos School of Engineering, to capture or reject heat from/in the ground through the piles that make up the foundation of a building. In this bias, it is clear that investing in basic and technological education to develop technologies that promote the feasibility of exploration and use of geothermal energy represents a step towards the development of energy generation in a sustainable way. The world is going through a period of transformation, mainly in environmental terms, making the feasibility study on the use of new forms of energy essential for the country's economic and social security.
KEYWORDS: Sustainable development, Renewable energy, Geothermal energy, Heat pump.

1 | INTRODUÇÃO

A palavra energia apareceu pela primeira vez em 1807, sugerida pelo médico e físico inglês Thomas Young, relacionando diretamente com a concepção da capacidade de um corpo realizar algum tipo de *trabalho* mecânico (Wilson, 1968). No cenário da Revolução Industrial, iniciado na Inglaterra no século XVIII como um processo de grandes transformações econômico-sociais, era presenciada a conversão de energia térmica (*calor*) em algo útil (*trabalho*) aplicado no funcionamento de máquinas (denominadas "máquinas térmicas", sendo a máquina a vapor sua aplicação mais clássica), oportunizando o desenvolvimento tecnológico e industrial. O conceito de energia torna-se, dessa forma, um dos mais unificadores e estruturantes dos processos de natureza diversa, seja transformando as substâncias, garantindo a manutenção da vida ou no esforço exercido ao empurrar um objeto. Em todos os casos, a energia é uma das grandezas físicas necessárias à correta descrição do inter-relacionamento, sempre mútuo, entre dois entes ou sistemas físicos, traduzindo a capacidade do sistema, interagindo com o meio que o cerca, de realizar *trabalho* ou transferir *calor*. Com isso, o conceito de energia torna-se

tema central presente em todos os aspectos da sociedade moderna.

O desenvolvimento tecnológico e industrial, caracterizado pela substituição da manufatura pela maquinofatura, foram impulsionados pelas mudanças sociais, as quais precederam a formulação de teorias científicas, apesar de suas bases já estarem lançadas. Os recursos energéticos (carvão mineral, petróleo e gás natural, fontes de energia não renováveis, representando até hoje importante fonte de energia) eram o foco de interesses, gerando disputas geopolíticas desde a primeira Revolução Industrial. Na segunda metade do século XX, com a expansão do meio urbano-industrial e, consequentemente, o crescimento populacional, foi presenciado um aumento exponencial do consumo energético, demandando, dessa forma, uma expressiva quantidade de geração de energia, o que conduziu a comunidade acadêmica a novos debates sobre consumo, recursos naturais, mudanças climáticas e, principalmente, a segurança energética dos países mais ricos (SALES, s/d).

Historicamente, o planejamento energético no Brasil tem privilegiado a expansão da oferta para atender ao crescimento do consumo. Contudo, esta estratégia de gestão, por meio da implantação de novas usinas, apresenta sinais de esgotamento e exige investimentos significativos. A base da matriz energética brasileira é basicamente de fonte hidráulica devido a formação geológica o que permite a utilização de grande potencial hidrelétrico, que é uma fonte renovável de energia, representando 65,2% da oferta total de eletricidade, segundo dados de 2020 do Balanço Energético Nacional (BEN, 2021). Essa infraestrutura de geração provoca impacto socioambiental, uma vez que a construção de novos aproveitamentos hidrelétricos provoca o alagamento de grandes áreas com perda da biodiversidade, alterações no regime hídrico, deslocamento de comunidades locais acarretando prejuízos econômicos para as mesmas, além de não ser levado em consideração o cenário das mudanças climáticas com redução da oferta de água e, consequentemente, da geração de energia hidroelétrica, cuja regularização dos reservatórios é plurianual e dependente das condições hidrológicas. Fontes alternativas de energia, como as termelétricas, também apresentam impactos ambientais significativos, cujos efluentes gasosos apresentam alto poder poluidor.

Segundo estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas (2021), em relação aos últimos dez anos, constatou-se um crescimento médio de 4% ao ano no consumo de energia elétrica. Identifica-se a necessidade de investimentos no setor de forma a garantir a oferta e estabelecer a segurança energética para desenvolvimento do país.

Tal cenário exige o estabelecimento de uma sociedade sustentável – integrada e integrante de um meio ambiente saudável – que garanta a preservação ambiental e a disponibilidade de recursos naturais para gerações futuras, a partir do uso racional desses recursos, fundamentado no incentivo da utilização de fontes renováveis de energia. De acordo com o Relatório Síntese do Balanço Energético Nacional (BEN, 2021), desde 2015, houve um crescimento na trajetória nacional do uso de fontes renováveis de energia,

permitindo que a matriz energética brasileira se tornasse a mais renovável mundialmente (Figura 1).
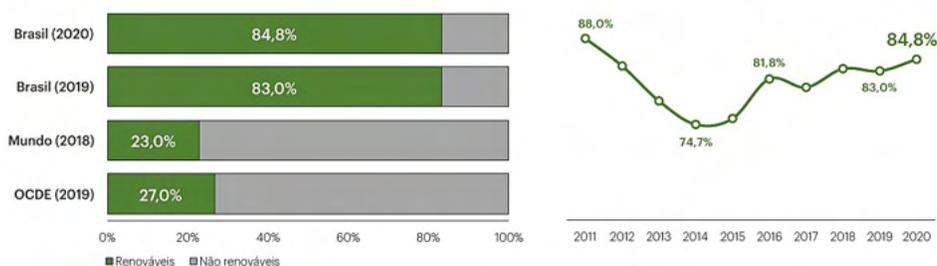
Figura 1: Participação de renováveis na matriz elétrica brasileira e mundial

Fonte: BEN 2021 / Relatório Síntese / Ano base 2020

A renovabilidade da matriz elétrica brasileira é consequência do ganho de representatividade de fontes de energia eólica e, principalmente, solar – aumento, em 2020, de 187,1% em comparação a 2019 – acompanhada da redução do uso de fontes fósseis para a geração termelétrica. Apesar do panorama favorável em termos de renovabilidade, percebe-se na composição da matriz energética brasileira não menção, no Relatório do Balanço Nacional Energético (2021), de geração de energia por meio de fonte geotermal. Contudo, é um recurso que, diante do cenário mundial relativo a questão energética, surge como uma alternativa sustentável para o uso residencial.

Configura-se assim, a proposição do presente trabalho em discutir a viabilidade de utilização de energia geotérmica no setor residencial, recorrendo à tecnologia de bombas de calor geotérmica (BCG), como fonte ou dissipador de calor.

2 I ENERGIA GEOTÉRMICA

Energia geotérmica é a energia obtida abaixo da superfície sólida terrestre, evidenciada pelo afloramento de água quente em fontes termais, erupções vulcânicas, entre outros. O aproveitamento no Brasil, especificamente, de energia geotermal é incipiente, sendo predominantemente utilizada, de forma direta, para fins turísticos e de recreação. A energia geotermal é uma fonte de energia renovável, sem resíduos nocivos à saúde e ao meio ambiente, e sustentável como parte dos recursos de “energia verde” possuindo capacidade operacional contínua, pois independe de condições climáticas favoráveis como a solar, eólica, hidrelétrica (LUND, s/d).

A utilização da energia geotermal é conseguida por meio da perfuração de poços de modo a alcançar os reservatórios contendo ou vapor d’água ou água a uma temperatura elevada, direcionando-os às turbinas das centrais geotérmicas, para fins industriais. Nesse viés, recorre-se, por exemplo, ao uso de poços de petróleo desativados. Outro fator a ser

considerado é a localização de pontos com elevado potencial geotérmico. Para Rabelo *et al.* (2002), a temperatura ideal para uso direto da energia geotérmica encontra-se na faixa de 35ºC a 148ºC. Estudos desenvolvidos por Alexandrino, Couy e Rodrigues (2012), avaliaram o potencial geotérmico para o estado de Minas Gerais, indicando regiões da Bacia do Rio São Francisco, Triângulo Mineiro e trechos da região sudeste e sul do estado, com temperaturas entre 150ºC e 180ºC. Gomes (2009), a partir da determinação do fluxo geotérmico na Bacia do Paraná, constatou a possibilidade de utilização dessa capacidade para fins balneológicos e do turismo termal. No ano de 2005, seu estudo foi direcionado para o estudo do potencial da crosta do estado do Rio de janeiro. As regiões de Caldas Novas (GO) e Poços de Caldas (MG) utilizam a energia termal no desenvolvimento turístico com instalação de estâncias e parques hidrotermais. As ilhas de Fernando de Noronha e Trindade, além de estudo na região do Aquífero Guarani (HAMZA *et al.*, 2010, *apud* ARBOIT *at al.*, 2013) possuem elevado potencial geotérmico (Figura 2, Figura 3).
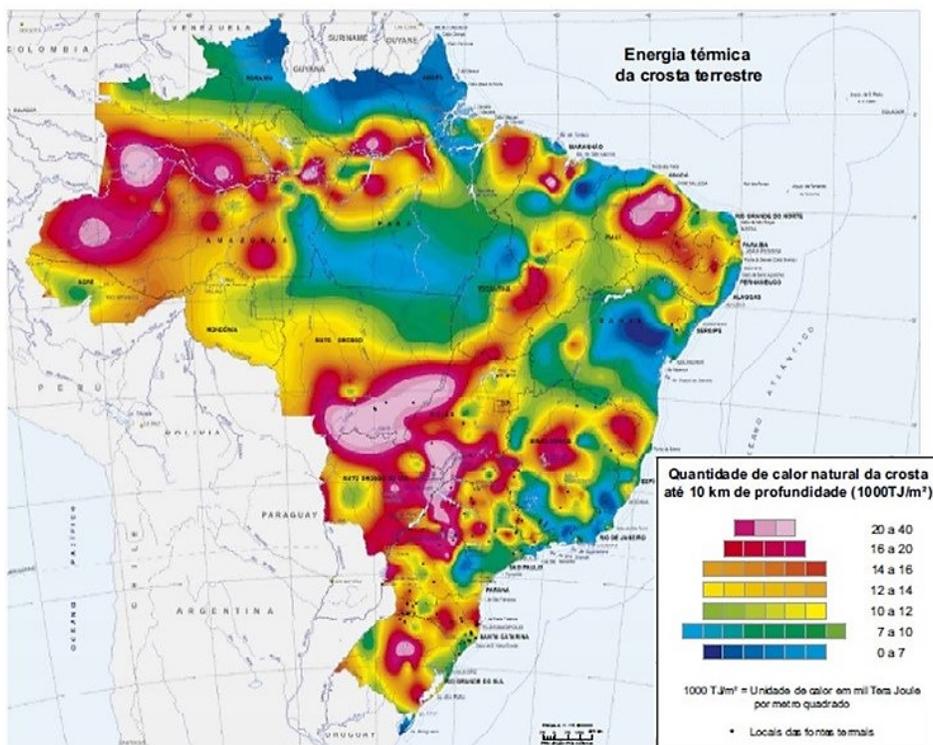
Figura 2: Energia térmica da crosta terrestre

Fonte: IBGE, 2010 – Atlas Nacional Digital do Brasil..
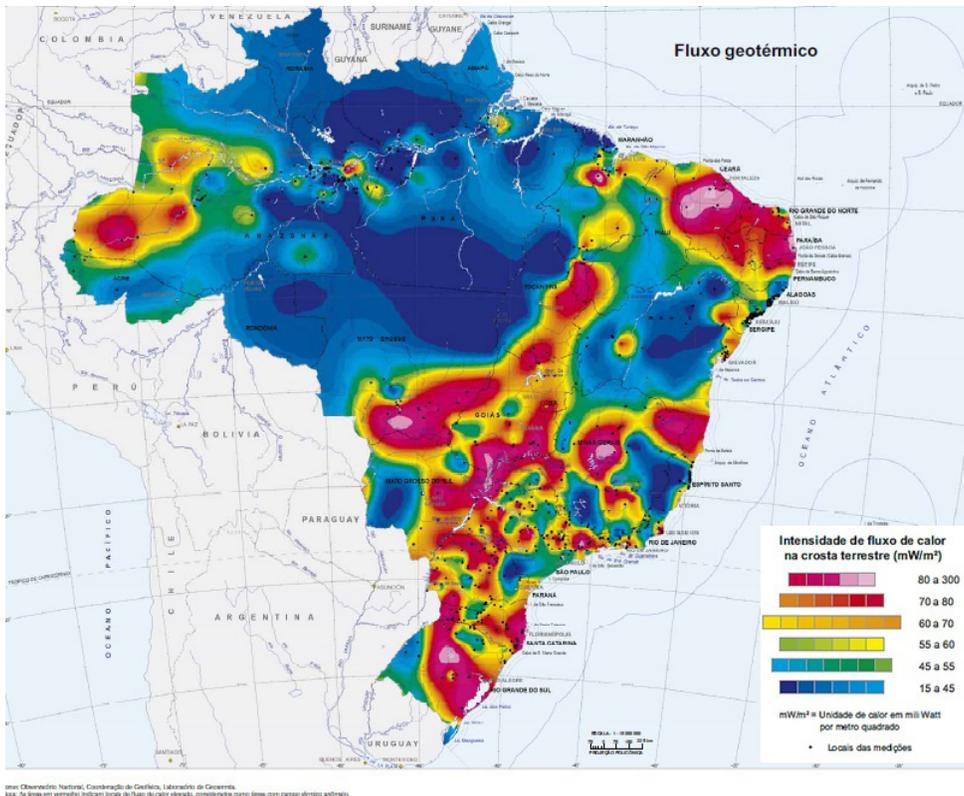
Figura 3: Mapa de fluxo geotérmico

Fonte: IBGE, 2010 – Atlas Nacional Digital do Brasil.

Vislumbra-se o potencial geotérmico do território brasileiro, apesar de pouco explorado, como fonte de energia não convencional sustentável.

3 | BOMBA DE CALOR GEOTÉRMICO (BCG)

O desenvolvimento de sistemas geotérmicos para climatização residencial e/ou aquecimento de água, apresenta potencial em virtude da disponibilidade de recurso energético aproveitado recorrendo à tecnologia de bomba de calor geotérmico (BCG), como fonte ou dissipador de calor, baseado no aproveitamento da variação de temperatura entre o solo e do ambiente.

Bomba de calor geotérmico (BCG) é um termo utilizado para uma grande variedade de sistemas que utilizam o solo, a água subterrânea ou a superficial como fonte ou dissipador de calor. Esse sistema de aquecimento ou arrefecimento funciona pelo bombeamento da água através de um tubo inserido no solo (sonda geotérmica), que por meio da diferença de temperatura do subsolo, aquecem ou arrefecem a água e, em seguida, o ar dentro das residências. Apesar dos vários tipos de BCG, a unidade mais utilizada é a bomba de calor

água-ar, representado na Figura 4 (GONÇALVES, 2017).
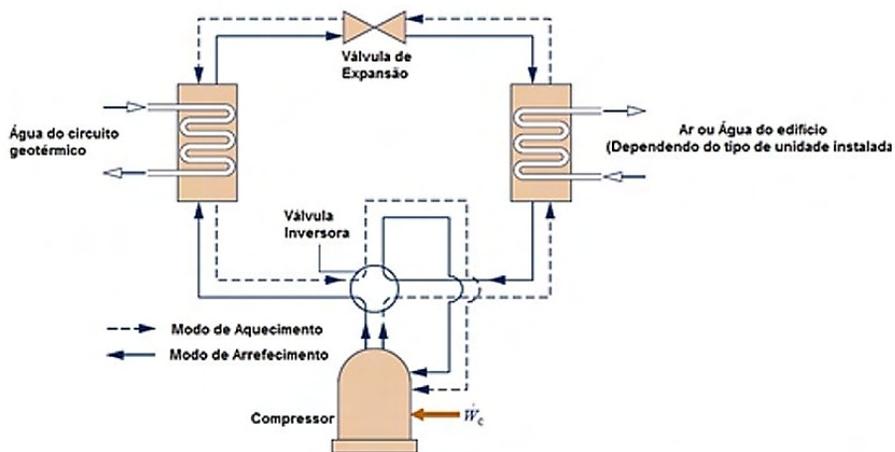
Figura 4: Esquema de uma unidade BCG, com modo aquecimento e arrefecimento.

Fonte: Moran e Shapiro, 2010 *apud* Gonçalves, 2017.

Analisando a Figura 4, a água proveniente do circuito geotérmico, entra em contato com o fluido refrigerante, utilizado no ciclo termodinâmico, ocorrendo troca de calor no permutador (à esquerda). O fluido passa pela válvula inversora que tem a função seletiva de operação de aquecimento e de arrefecimento, permitindo que funcionem paralelamente. No compressor, ocorre um aumento da pressão e temperatura desse fluido que, ao entrar em contato com o permutador à direita, transfere energia para o meio que se deseja aquecer, reduzindo sua temperatura. A partir daí, com a temperatura menor, o fluido atravessa a válvula de expansão, tendo sua pressão diminuída e seu volume aumentado. Como esse processo ocorre rapidamente, ele é classificado como adiabático, ou seja, não há troca de calor com o meio e, com isso, sua temperatura também é reduzida. Sendo assim, o fluido refrigerante retorna ao permutador a baixa temperatura facilitando a troca de calor com a água proveniente do circuito geotérmico.

No caso de arrefecimento, o fluido refrigerante, em contato com a água proveniente do circuito geotérmico, passa pela válvula de expansão tendo sua pressão e temperatura diminuídas e seu volume aumentado. Ao atravessar o permutador à direita, retira energia sob a forma de calor do meio que se deseja arrefecer. Com sua temperatura elevada, o fluido refrigerante é comprimido no compressor num processo adiabático: pressão e temperaturas aumentam e volume diminui. Ao atravessar o permutador da esquerda, o fluido cede energia sob a forma de calor para a água do ciclo geotérmico.

O Brasil, impulsionado pela experiência internacional no aproveitamento da energia geotérmica, está desenvolvendo um estudo pioneiro, na Escola de Engenharia de São Carlos, de captação ou rejeição de energia sob a forma de calor do/no solo por meio das estacas que compõem a fundação de um edifício. Nessa tendência, investir na educação básica e tecnológica para desenvolver tecnologias que promovam a viabilidade de exploração e aproveitamento da energia geotérmica, para fins industriais e residenciais, representa um passo significativo na direção do desenvolvimento de geração de energia de forma sustentável.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A energia calorífica proveniente do interior do planeta é uma fonte de energia renovável, podendo ser utilizada de forma direta ou indireta. Investir na educação básica e tecnológica a fim de desenvolver tecnologias que promovam a efetividade de exploração e aproveitamento de outras formas de energia para transformação em energia elétrica, tanto para fins industriais e como residenciais, como a energia geotermal, representa um passo significativo na direção do desenvolvimento de geração de energia de forma sustentável. O mundo atravessa um período de transformações, principalmente em termos ambientais, o que torna o estudo da viabilidade sobre a utilização de novas formas energias essenciais para segurança econômica e social do país. E é no âmbito escolar que se inicia a desmitificação da Ciência como sendo um conhecimento para poucos eleitos e que são expostas ferramentas eficazes na construção do conhecimento com temas estruturadores que articulem competências e conteúdos contextualizados cultural, social, econômico, político e ambientalmente, de forma a perceber e compreender a sociedade moderna, numa visão dinâmica reafirmando que a Educação é peça fundamental para o futuro da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, C. H.; COUY, C. E. M.; RODRIGUES, F. L. **Avaliação dos recursos geotérmicos de Minas Gerais**. Revista Vozes dos Vales, n.1, ano I, 2012.

ARBOIT, N. K. S.; DECEZARO, S. T.; DO AMARAL, G. M.; LIBERALESSO, T.; MAYER, V. M.; KEMERICH, P. D. da C. **Potencialidade de utilização da energia geotérmica no Brasil – uma revisão literária**. Revista do Departamento de Geografia, v. 26, p. 155-168, 2013.

GOMES, A. J. L. **Avaliação de recursos geotermais da Bacia do Paraná**. Tese (Doutorado em Geofísica). Observatório Nacional. Rio de Janeiro, 2009.

GOMES, A. J. L. **Avaliação dos recursos geotermais no estado do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Geofísica). Observatório Nacional do Rio de Janeiro, 2003.

GONÇALVES, D. J. P. **utilização de Bombas de Calor Geotérmico no Aquecimento e Climatização da Academia Militar – Aquartelamento da Amadora (um estudo de caso)**. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão da Energia) – Instituto Superior Técnico. Lisboa, p. 106, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas Nacional Digital**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LUND, J. W. **Utilization of goethermal resources**. Disponível em: <https://www.geothermal-energy.org>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MINISTÉRIO DE MINAS E ENERGIA. **Resenha Energética Brasileira: Resultados 2020**. Julho 2021, 2021. 31 p.

_________. **Balanço Energético Nacional (BEN) 2021**: Ano base 2020, 2021. Disponível em: < https://ben.epe.gov.br >. Acesso em: 18 ago. 2021.

RABELO, J. L.; DE OLIVEIRA, J. N.; DE REZENDE, R. J.; WENDLAND, E. **Aproveitamento da energia geotérmica do sistema Aquífero Guarani: um estudo de caso**. **Águas Subterrâneas**. *In*: XII Congresso Brasileiro de Águas Subterrâneas, 12., 2002. Anais. Disponível em: https://aguassubterraneas.abas.org/asubterraneas/article/view/22057. Acesso em: 10 set. 2021.

SALES, M. V. **A questão energética na atualidade**. Disponível em: <http://educacao.globo.com/artigo/questao-energetica-na-atualidade.html>. Acesso em 18 ago. 2021.

WILSON, M. **A energia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968. 200p.

CAPÍTULO 10

A BR 158 E AS TRANSFORMAÇÕES DO CERRADO NO VALE DO ARAGUAIA MATO-GROSSENSE

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 08/02/2022

Elizeu Demambro
Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Barra do Garças
Barra do Garças – MT
http://lattes.cnpq.br/6764429770633899

Pedro Araújo Pietrafesa
PUC – Goiás
Goiânia – GO
http://lattes.cnpq.br/4048337427692081

Gabriela Vivian Gómes Rojas
Universidade de Ciências Empresariais e Sociais
Buenos Aires - Argentina

Elisangela Kipper
Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Barra do Garças
Barra do Garças – MT
http://lattes.cnpq.br/7281044198612401

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar os resultados parciais de um estudo que busca demonstrar algumas transformações no Cerrado Brasileiro, as quais incluem o quase desaparecimento desse bioma, que dá seu lugar ao agronegócio, especificamente, na região do Vale do Araguaia em Mato Grosso, e apresentar aspectos gerais da rodovia BR 158 que têm influência socioeconômica numa região que, durante determinado período histórico, foi marcada por políticas econômicas agroexportadoras, descasos socioambientais, assim como a segregação espacial. Para isso, trará um breve histórico da construção da citada rodovia, em seu trecho mato-grossense, ao mesmo tempo em que avaliará sua influência na economia da região. A metodologia utilizada é a quantitativa, ancorando-se em pesquisa bibliográfico-documental. Partiu-se, pois, da hipótese de que as políticas agroexportadoras têm grande preocupação com o capital e deixam de lado o social e o ambiental, construindo uma dinâmica própria em regiões carentes de desenvolvimento. Na conclusão do artigo, nota-se que a devastação do cerrado, no Estado, trouxe um considerável desarranjo social, pela falta de planejamento e pela velocidade com que aconteceu, e isso ainda é motivo de conflitos, nos dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: BR158. Cerrado. Mesorregião Nordeste Mato-Grossense. Vale do Araguaia.

THE BR 158 AND THE TRANSFORMATIONS OF THE CERRADO IN THE ARAGUAIA VALLEY OF MATO-GROSSENSE

ABSTRACT: The objective of this article is to present the partial results of a study that seeks to demonstrate some transformations in the Brazilian cerrado, these transformations include the almost disappearance of this biome that gives way to agribusiness, specifically in the Araguaia Valley region in Mato Grosso, and to present general aspects of the BR 158 highway that has socioeconomic influence in a region that, during a

certain historical period, was marked by agro-export economic policies, socio-environmental neglect, as well as spatial segregation. For that, it will bring a brief history of the construction of the aforementioned highway, in its stretch of Mato Grosso, while assessing its influence on the region's economy. The methodology used, the quantitative, will be anchored in bibliographic and documentary research. Therefore, we started from the hypothesis that agro-export policies are very concerned with capital and leave aside the social and the environmental, building their own dynamics in regions in need of development. At the conclusion of the article, it is noted that the devastation of the cerrado in the State brought social disarray due to the lack of planning and the speed that happened and this is still a cause for conflicts today.
KEYWORDS: BR 158. Cerrado. Mesoregion Northeast Mato-Grossense. Araguaia Valley.

1 | INTRODUÇÃO

Até a década de 1960, não existiam programas de governo específicos, como também incentivos para se desenvolver a agricultura na região Centro-Oeste do Brasil. Basicamente, as frentes de atividades produtivas foram espontâneas, e a participação do governo acontecia apenas quando ocorriam deficiências de infraestrutura que ameaçavam a viabilidade das frentes de agricultura comercial (MULLER, 1990, p.50).

Com o início da ditadura militar, em 1964, no governo Castelo Branco, deu-se uma importância maior para a região da Amazônia, passando a ser pensada e planejada com estratégias específicas, mas, a partir de um governo central, criando planos, programas e superintendências para serem desenvolvidos no seu espaço. Assim, o governo lança a chamada "Operação Amazônia", um complexo de leis e medidas administrativas que tinham a finalidade de integrar a região ao contexto socioeconômico nacional (LACERDA, 2013, p.54).

Vê-se que, no período dos governos militares, houve uma grande preocupação com a integração nacional, ou seja, áreas isoladas, onde viviam indígenas, garimpeiros e pequenos posseiros teriam que se integrar ao Brasil econômico, povoado e dinâmico. Portanto, havia um intenso trabalho em aplicar recursos para construir estradas e implantar núcleos de colonização. (LACERDA, 2013, p. 57 e 58).

Em Mato Grosso, surgiram inúmeros projetos de colonização que moviam grandes contingentes de famílias, e a abertura da nova fronteira agrícola do país atraiu grandes grupos econômicos que se instalaram na região, muitos subsidiados pelo próprio governo.

O Cerrado, principal bioma do Centro-Oeste, ocupa uma posição mais centralizada do Estado, que cruza de leste a oeste, cobrindo 39,6% da superfície. Com a flora mais rica dentre as savanas do mundo, o Cerrado aparece como o segundo maior bioma do país e nele podemos encontrar um terço de toda a biodiversidade nacional e mais 5% da flora e fauna mundiais, ao mesmo tempo em que ocupa posição estratégica, tanto do ponto de vista hidrográfico quanto da geografia econômica (ABRAMOVAY 1999, p. 2).

Considerado como uma das principais áreas de ecossistemas tropicais e um dos centros prioritários para a preservação da biodiversidade do planeta, o Cerrado vem

sofrendo com diversos fatores prejudiciais a sua existência, como a pressão urbana e o crescimento de atividades agrícolas na região.

O Vale do Araguaia Mato-Grossense, durante muito tempo, permaneceu no escanteio da história, relegado pelo poder público, como um fundo de quintal, e onde a brutalidade tinha o seu comando. Em 1970 a região, que esperou 30 anos pela chegada do asfalto, foi ligada ao território através da precária BR 158, construída pelo impulso econômico da então recente produção de *commoditie*s agrícolas no país (GARCIA PARET, 2012).

A entrada da sojicultura no estado de Mato Grosso se deu nos anos 1970, mas, a princípio, com a chegada dos primeiros migrantes, que não tinham título de terra, praticava-se a agricultura de subsistência e, com a chegada dos sulistas, que vieram para utilizar grandes extensões de terras, começou-se o plantio do arroz que, logo, foi substituído pela soja.

Se, por um lado, havia grandes extensões de terras a preços baixos, por outro, o solo não era muito propício e a logística também não ajudava. Foi então preciso um forte aporte em pesquisas, desenvolvendo um conhecimento para a inserção da cultura no estado; foi aí que a Embrapa se tornou o centro de pesquisas para que acontecesse essa inserção.

Nesse contexto, delineia-se o objetivo deste artigo, que é compreender algumas transformações no cerrado brasileiro; em uma análise bibliográfico-documental, veremos os acontecimentos que desencadearam mudanças de cenário nesse bioma, especificamente na região do Vale do Araguaia Mato-grossense e apresentar aspectos gerais de uma rodovia que tem influência socioeconômica na região. A pesquisa de campo, se dá com uma entrevista ao coordenador do DNIT da região, de onde foi desenvolvido um mapa cronológico da construção do revestimento da BR 158 - MT. A metodologia utilizada, de cunho quantitativo, ancorar-se-á em pesquisa bibliográfico-documental.

2 | MATO GROSSO E SUA HISTÓRIA DE OCUPAÇÃO

O estado de Mato Grosso está localizado no centro da América Latina e ocupa uma área de 903.366.192 km² do território brasileiro, fazendo parte da região Centro-Oeste do país. Sua população, segundo estimativa populacional de 2019, é de 3.484.466 habitantes, concentrando 1,6% da população brasileira, com uma densidade demográfica de 3,36 habitantes por quilômetro quadrado. Os dados para caracterizar o estado, com maior precisão, bem como suas mesorregiões[1] e microrregiões[2], foram extraídos do IBGE, no ano de 2020 (IBGE, 2020).

O estado possui cinco mesorregiões: Centro-Sul, Nordeste, Norte, Sudeste e Sudoeste Mato-grossense. O estudo proposto se concentra na Mesorregião Nordeste

1 Mesorregião - Unidade territorial resultante do agrupamento de microrregiões, porém menor que o estado ou o território (DICIO, 2020).
2 Microrregião - Subdivisão de uma região natural (DICIO, 2020).

Mato-grossense, formada por 25 municípios, agrupados em três microrregiões: Canarana, Médio Araguaia e Norte Araguaia. Possui uma área de 177.349 km², uma população de, aproximadamente, 318.485 habitantes e uma densidade demográfica de 1,8 hab./km² (CIDADE BRASIL, 2020).

Contudo, em 2017, o IBGE instituiu uma nova divisão regional, agora com o objetivo de englobar as transformações relativas, ocorridas desde antigas divisões, da rede urbana e sua hierarquia para facilitar ações de planejamento, implantações de políticas públicas como também, para a divulgação de estatísticas e estudos do próprio instituto (IBGE, 2020).

A atual denominação da divisão geográfica regional do país é constituída das regiões intermediárias e as regiões imediatas, composição esta elaborada pelo IBGE.

Neste artigo a maior parte das informações e dados foram coletados em período anterior a data de implantação desta mudança, que foi em 2018, então resolvemos deixar como Mesorregião para manter o espaço e tempo geográfico estudado.

O estado de Mato Grosso é privilegiado por possuir três dos principais biomas do país que estão divididos em: Amazônico, Cerrado e Pantanal. O bioma Amazônico estende-se na região norte do estado, cobrindo 50% da superfície. O Cerrado ocupa uma posição mais centralizada do Estado, cruzando-o de leste a oeste, cobrindo 38,9% da superfície. Sua vegetação é composta por gramíneas, arbustos e árvores de troncos retorcidos e raízes profundas. Já o bioma Pantanal é o menor, abrangendo a parte sul do Estado, cruzando-o de leste a oeste e se estende até o estado vizinho de Mato Grosso do Sul, cobrindo 7,2% da superfície do estado (MT, 2020).

As atividades conhecidas nas áreas do cerrado brasileiro, até 1960, eram muito limitadas, mais direcionadas à produção de gado de corte para consumo nas regiões urbanas e para a própria subsistência de seus produtores, pois, para a agricultura, os solos do cerrado eram conhecidos como inférteis, inviabilizando muitos tipos de culturas. A partir de 1970, com o crescimento urbano e industrial da região Sudeste, o seu espaço para a agricultura ficou reduzido, forçando um deslocamento para outra região, ou seja, para a região Centro-Oeste, que também foi alvo de inúmeros programas governamentais, que tinham como propósito estimular o desenvolvimento da região, com subsídios para a introdução de fazendas e melhorias tecnológicas para a agricultura, obtendo, como resultado, um ótimo desempenho na produção agrícola do país (MOYSÉS, 2004. p. 10).

Importante citar que o governo militar criou diversos programas, como o Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste (Proterra), o Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (Polamazônia), o Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (Polocentro) e o Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (Polonoroeste) (LACERDA, 2013, p.55).

Dentre esses programas cabe destacar o Proterra e o Polocentro, que atingiam nossa região de Cerrado, criados em meados dos anos de 1970, e que previam grandes deslocamentos de migrantes, investimentos em infraestrutura, recursos para pesquisa

agropecuária e assistência técnica na região Centro-Oeste do país.

O Proterra, Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e do Nordeste, tinha como objetivo promover o mais fácil acesso do homem à terra, criar melhores condições de emprego de mão de obra e fomentar a agroindústria nas regiões compreendidas nas áreas de atuação da SUDAM e da SUDENE, havendo, então, grandes deslocamentos de migrantes para a mesorregião Nordeste Mato-grossense quando entrou em vigor o decreto-lei em 1971 (PLANALTO, 1971).

O Polocentro foi um programa do governo federal, que foi específico para esta região de cerrados e, também, criado em meados dos anos de 1970, previa grandes investimentos em infraestrutura, recursos para pesquisa agropecuária e assistência técnica na região Centro-Oeste do país (EMBRAPA, 2012).

Esse programa compreendia mais três programas especiais: o Programa Especial de Desenvolvimento do Pantanal (PRODEPAN), o Programa Especial da Região de Grande Dourados (PRODEGAN) e o Programa Especial da Região Geoeconômica de Brasília (GEOECONÔMICA) (EMBRAPA, 2012).

É importante destacar o efeito desses planos de incentivos fiscais, durante um período de 20 anos, na região. Segundo dados do Ministério da Agricultura, a evolução da ocupação das terras dos Cerrados Brasileiros, no ano de 1970, era de 5 milhões de hectares cultivados com cereais e uma produção de 5 milhões de toneladas de grãos e, no ano de 1990, passou para 10 milhões de hectares cultivados e uma produção média de 20 milhões de toneladas de grãos, praticamente duplicando a produtividade média nesse período.

Ainda podemos destacar grandes extensões de terras ocupadas com pastagens para produção de carne e leite. Os incentivos dos programas citados, anteriormente, também foram aplicados em técnicas para o aumento da produtividade, melhoramento genético e manejo do rebanho, fazendo com que a região se destacasse no *ranking* nacional, com 40,5% do rebanho nacional (MOYSÉS, 2012, p. 38).

Os militares tinham em mente interligar o espaço Amazônico, demograficamente vazio, mas com amplas áreas favoráveis à agricultura e à pecuária, também com regiões promissoras em jazidas minerais, no espaço nordestino, destruída pelo semiárido do sertão, com uma população em cerca de 30 mil habitantes, marginalizados pelo processo de desenvolvimento econômico e social que se desenhava no país (MATTOS, 1980, p. 34).

Em Mato Grosso, surgiram inúmeros projetos de colonização que moviam grandes contingentes de famílias, os desapropriados, praticamente constituídos por famílias vindas do Sul do país, onde o processo de modernização da agricultura e a concentração de terras, levaram-nos a serem expulsos da terra de origem (ZART, 2005 p. 88 e 89). Os espaços onde as colonizadoras se instalavam deram origem a vários municípios. As terras do Estado de Mato Grosso foram federalizadas, na época, sendo que, algo em torno de 60% delas foram cedidas para os projetos de colonização agrícola.

As colonizadoras eram particulares e recebiam incentivos, em forma de terras financiadas em longo prazo, financiamento de projetos, apoio em infraestrutura, entre outros. Com isso, interferiam no uso da terra e, assim, incentivavam grandes fluxos migratórios para o Estado.

Essa abertura da nova fronteira agrícola do país atraiu grandes grupos econômicos que se instalaram na região, muitos subsidiados pelo próprio governo. No entanto, com a chegada dos colonizadores, também chegou a violência pela disputa de terras, já que existiam, em muitos espaços destinados à colonização, tribos indígenas, posseiros e quilombolas, o que fez com que todo esse processo provocasse intensas mudanças econômicas e sociais no território (ZART, 2005 p. 88 e 89).

A teoria em que o governo apostou, ao integrar áreas isoladas ao grande desenvolvimento, implantando estradas e núcleos de colonização, teve algumas consequências não esperadas, como a violência, e, mesmo assim, o processo não foi interrompido.

Atualmente, o crescimento das monoculturas e os grandes latifúndios ameaçam muito as famílias de assentados na região, pois acabam sendo incorporadas à monocultura, por não terem espaço e não conseguirem resistir à pressão dos grandes produtores que arrendam suas terras; dessa forma, ficam obrigadas a viver nas periferias das cidades, à mercê de toda violência e pobreza existente (ZART, 2005 p. 88 e 89).

Neste mesmo sentido das mudanças, no Estado de Mato Grosso, iremos entender um pouco das transformações econômicas e geográficas que ocorreram na região em foco.

3 I A TRANSFORMAÇÃO ECONÔMICA E GEOGRÁFICA DO CERRADO BRASILEIRO E O SEU DESMATAMENTO EM MATO GROSSO

Segundo Moysés (2012), os Cerrados são um tipo de vegetação que possui uma variedade de árvores baixas e retorcidas, encontradas, na sua maioria, no Centro – Oeste brasileiro; porém podem ser encontradas, também, em partes do Nordeste, do Sudeste e na Amazônia; até mesmo no sul do país, onde são vistas em pequena quantidade.

O bioma Cerrado, no Brasil, ocupa, atualmente, cerca de 20% da superfície do país, e ocorre com maior frequência na região do Brasil Central, tendo abaixo de sua superfície grande parte de nascentes que abastecem as principais bacias hidrográficas brasileiras, e essa abundância hídrica é muito importante para a vegetação, por permitir a troca de sementes e pólen, como também a dispersão da fauna, pelas matas de galeria que acompanham os rios, fazendo com que haja uma mistura de espécies da Amazônia, Mata Atlântica e Caatinga, aumentando a variedade genética das espécies (PIRES apud ABRAMOVAY, 1999).

Para o professor, antropólogo e pesquisador Altair Sales Barbosa (BARBOSA, s/d. apud MOYSÉS, 2012, p. 37), o Cerrado trabalha como uma cumeeira da América do Sul,

e esse trabalho é o responsável por fazer uma distribuição de águas para as grandes bacias hidrográficas do continente. E isso só é possível porque na área do Cerrado são encontrados os três grandes aquíferos que são responsáveis pela formação de grandes rios: os aquíferos Bambuí e Urucuia, responsáveis pela formação dos rios que compõem as bacias do rio São Francisco, Tocantins, Araguaia e outros e o aquífero Guarani, responsável pelas águas do rio Paraná. De alguns anos para cá, diz o professor, esses aquíferos sofrem, por falta de recarregamento de águas, porque, normalmente, são recarregados pelas bordas, em áreas planas, onde se encontram vegetações radiculares, em uma porcentagem de 60%, e, por esse sistema radicular, alimentam os lençóis freáticos, em um primeiro momento, e, depois, abastecem os lençóis mais subterrâneos. Com a chegada de plantações de raízes superficiais, como, por exemplo, a soja, nos chapadões, que eram cobertos com a vegetação do Cerrado, as águas das chuvas até penetram no solo, mas não o suficiente para abastecer os aquíferos.

Com o passar do tempo, as nascentes migram das partes mais altas para as partes mais baixas, diminuindo o volume até o completo desaparecimento total do curso de água, e esse é um processo irreversível (MOYSÉS, 2012, p. 40).

O uso contínuo de pivôs[3], que usam as águas desses reservatórios naturais, o uso de fertilizantes e agrotóxicos, como também a migração indiscriminada de pessoas para as regiões de Cerrado, estão acabando com a potencialidade dos solos e fazendo com que o acesso à água fique cada vez mais difícil e a consequência disso é que várias nascentes acabam secando, com o passar dos anos (MOYSÉS, 2012, p. 40).

A ocupação do território do Cerrado brasileiro historicamente começou com os indígenas, quilombolas e migrantes das regiões nordeste e norte do Brasil. Com a impossibilidade da expansão das áreas produtoras nas regiões sul e sudeste muitos processos migratórios e de colonização surgiram em meados de 1970 e juntamente com outros fatores como programas do governo federal a região passou por grande ocupação e transformações tecnológicas (PIONNER, 2013).

As transformações tecnológicas ocorreram principalmente com o trato do solo, com as correções feitas, culturas foram adaptadas ao Cerrado que incluíam arroz, soja, mandioca e abacaxi; e em outras áreas com melhores condições climáticas, o trigo, o amendoim, o milho e o feijão. Maiores avanços ocorreram e houve um aumento das culturas produzidas como o café, o algodão, o sorgo, frutas, hortaliças e alguns legumes, tronando-se a nova fronteira para a expansão agropecuária do país (PIONNER, 2013).

Em Mato Grosso o Cerrado ocupa 360 mil quilômetros quadrados do seu território, cerca de 40% de sua área. Porém a metade disto, 46% da área do bioma, já foram ocupados por outros usos. Entre agosto de 2016 a julho de 2017, Mato Grosso desmatou 17% de todo

3 É um sistema de irrigação por meio de um pivô. Nesse sistema uma área circular é projetada para receber uma estrutura suspensa que em seu centro recebe uma tubulação e por meio de um raio que gira em toda área circular, a água é aspergida por cima da plantação (Irrigação. net, 2017).

o Cerrado brasileiro, foram 1,2 mil quilômetros quadrados de área de Cerrado. De todo este desmatamento no Cerrado em Mato Grosso, 98% foram de forma ilegal, sem a autorização válida emitida pelo órgão ambiental estadual. Houve um aumento no desmatamento de 24% no estado no período entre 2014 e 2017, e assim, no mesmo período no Brasil o bioma foi reduzido em 31% com o desmatamento (ICV, 2018).

A figura 1 mostra a área desmatada entre 2012 e 2017 em quilômetros quadrados.
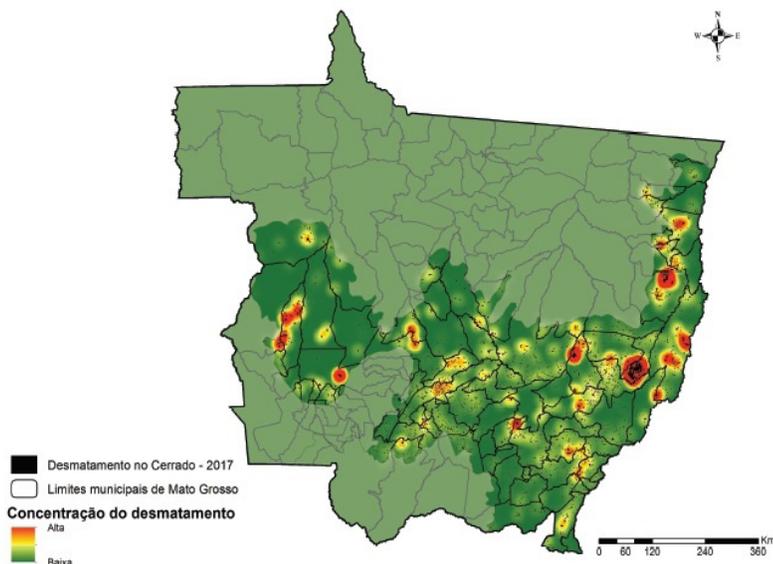
Figura 1 - Taxa de desmatamento (km²) no bioma Cerrado de agosto de 2012 a julho de 2017

Fonte: ICV, 2018

O Cerrado é o bioma que mais sofreu alterações no país, o setor agropecuário classifica esta área como estratégica para a economia brasileira, que hoje representa mais de 60% da produção agrícola anual do país.

Na Conferência do Clima de 2015 em Paris (COP-21), o estado de Mato Grosso, através de seus representantes, se comprometeu até 2020 eliminar o desmatamento ilegal e reduzir o desmatamento total do Cerrado para uma taxa de 150 quilômetros quadrados até 2030, muito longe de alcançar estas metas assumidas em tão respeitada Conferência, estes aumentos de desmatamentos demonstram que serão necessárias ações mais radicais para conter este avanço e chegar próximo das metas (ICV, 2018).

Já dados mais atualizados pelo Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE) mostram uma queda de 6% em desmatamentos feitos em áreas de Cerrado no estado de Mato Grosso entre julho de 2018 e agosto de 2019, mesmo longe das metas firmadas na COP-21 o estado conseguiu segurar minimamente o avanço desenfreado dos desmates (ICV,

2019).

A figura 2 mostra a concentração dos desmatamentos entre 2018 e 2019.
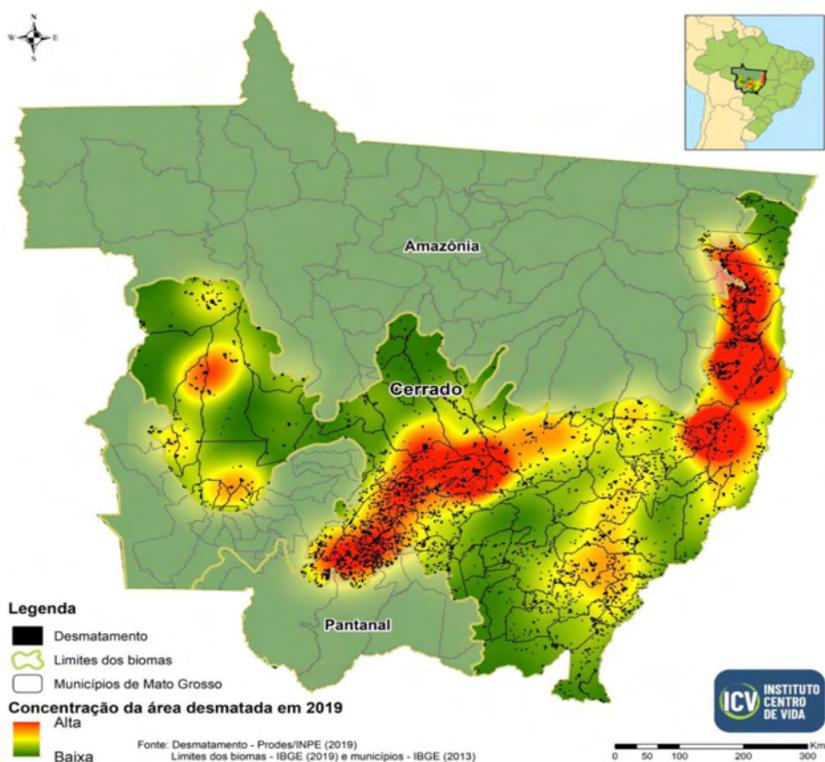
Figura 2 - Concentração do desmatamento entre agosto de 2018 e julho de 2019

Fonte: ICV, 2019

A devastação do Cerrado continua em ritmo alarmante e o principal motivo é o elevado grau de desmatamento ilegal em novas áreas que ocorre no estado, destas novas áreas abertas destacam-se 10 municípios Cocalinho, Rosário Oeste, Ribeirão Cascalheira, Paranatinga, São Félix do Araguaia, Campos de Júlio, Nova Nazaré, Nova Mutum, Poconé e Juína (ICV, 2019).

Tais tipos de alterações foram acontecendo muito na região do Vale do Araguaia Mato-Grossense, principalmente quando se deu início à construção da BR 158 MT que nos dias de hoje representa um eixo estruturante, multimodal onde concilia uma rodovia com uma hidrovia e uma ferrovia, para a internacionalização de alimentos. No próximo tópico, iremos falar sobre essa região, especificamente, e que mudanças vieram para a sociedade.

4 I O VALE DO ARAGUAIA MATO-GROSSENSE, A BR 158 MT E O CRESCIMENTO DA MONOCULTURA

A região do Vale do Araguaia é um encontro entre biomas do Cerrado e da Amazônia, no qual surgem seis tipos de regiões fitoecológicas, que passam pelas savanas até a floresta ombrófila.

Dois rios delimitam o espaço do Vale do Araguaia; do lado leste, o rio Araguaia e, do lado oeste, o rio Xingu, que também é o limite geográfico da Mesorregião Nordeste Mato-Grossense definido pelo IBGE (GARCIA PARET, 2012, p.58).

A história da construção da BR 158 tem seu início durante o Estado Novo (1937 – 1945), com o governo de Getúlio Vargas, que tinha a pretensão de construir um Estado capaz de criar uma nova sociedade e aumentar o sentimento de nacionalidade no Brasil.

A rodovia BR-158 foi idealizada, por volta de 1944, pelo presidente Getúlio Vargas (1882-1954), e incluída no projeto de interiorização. Atravessando o Brasil, de norte a sul, teve sua implantação definitiva em 1970 e conecta-se à rodovia BR-230, no município de Altamira (PA), percorrendo 3.964 km até o município de Santana do Livramento (RS), fronteira com o Uruguai, passando pelos estados de Mato Grosso, Goiás, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná e Santa Catarina (GALVÃO, 2013).

Dentro do Estado de Mato Grosso, a BR 158 possui 800 km, começando do km 0,0 (divisa com o Pará) indo até o quilometro 800,5, entroncamento com a BR 070 em Barra do Garças (divisa com o Estado de Goiás). A abertura da estrada começou, em 1940, pelo quilômetro 800,5 e terminou, em meados de 1980, já no quilometro 0,0. Seu asfaltamento se deu na mesma trajetória, iniciando-se no município de Barra do Garças, em 1985, e chegando em Vila Rica (divisa com o Pará), em 2015[4] (GALVÃO, 2013).

A partir daí o quadro 1 elucida como se deu o revestimento asfáltico da BR 158/MT, em ordem cronológica.

Anos	Asfaltamento
1985 a 1987	Km 514,8 (trevo de Canarana) até Barra do Garças.
1999 a 2001	Km 412,2 (Ribeirão Cascalheira) até Km 514,8 - (ficaram faltando 17 km para asfaltar este trecho).
2004 a 2005	Foram concluídos os 17 km faltantes de asfalto do trecho acima.
2009 a 2013	Km 327.5 (Alô Brasil) até 412,2.
2009 a 2011	Km 135,0 (Confresa) até km 201,13.

4 Falta um trecho de 210 km, o que contorna as terras indígenas de Marãiwatsédé, que está sob análise do DNIT para a pavimentação. Na única aldeia da Terra Indígena Marãiwatsédé localizada no divisor das águas das bacias do Araguaia e do Xingu, no nordeste do Mato Grosso, vivem 1.130 indígenas em 83 casas dispostas em forma de semicírculo. Há também, uma igreja, um posto de saúde, uma casa assistencial, uma escola e uma casa da ONG Operação Amazônia Nativa (Opan), todas fora do semicírculo. Em 165 mil hectares da TI Marãiwatsédé os indígenas plantam arroz, mandioca, milho tradicional, feijão xavante e frutas e, ainda em fase incipiente, estão pastoreando gado (Demambro, 2017).

2009 a 2014	Km 69,14 (divisa entre Confresa e Vila Rica) até km 135,0.
2009 a 2015	Km 0,00 (divisa PA/MT) até km 69,14.

Quadro 1- Etapas de construção da rodovia BR 158/MT (1985 a 2015)

Fonte: DNIT- CONTRAN (2015).

A BR-158 MT é vista pelos empresários, prefeitos e população em geral, como a espinha dorsal da região leste do estado de Mato Grosso para o escoamento da produção de grãos e proteínas animais para exportação, como, também, para a chegada de insumos e alimentos para toda a região e, curiosamente, é a rodovia que não passa por nenhuma capital brasileira, desde seu início até o final.

Para entender melhor as transformações na Mesorregião Nordeste Mato-Grossense, durante a década de 1970, o incentivo da Fundação Brasil Central foi de trazer migrantes, criando dezenas de vilas que, posteriormente, viraram municípios, na extensão da BR 158; dessa maneira, houve um grande desenvolvimento de atividades agropecuárias. Então, com o novo cenário, a infraestrutura de transporte, juntamente com a política de colonização do estado, criou-se um desenvolvimento inicial que colocou o Vale do Araguaia competindo economicamente no cenário nacional e até internacional.

O Brasil, nos últimos anos, vem se capacitando e adquirindo forte competitividade no agronegócio mundial. Com uma grande capacidade empreendedora e investimentos tecnológicos, está entre um dos maiores nas estratégias de produção de alimentos. (MI/SDR, 2013).

A BR 158 MT é uma das principais rotas de escoamento de grãos da Mesorregião Nordeste Mato-grossense. Segundo o Movimento Pró Logística, no ano de 2018, passaram cerca de três milhões de toneladas de soja e de milho por esta rodovia. A BR 158 MT se tornou um corredor estratégico para o escoamento da produção do Vale do Araguaia (APROSOJA, 2018).

Com o término do asfaltamento da BR 158, na Mesorregião Nordeste Mato grossense, e, analisando dados da produção de soja no período compreendido entre 2005 e 2018, verificamos o seguinte quadro:

	2005	2010	2014	2018	Tx. Cresc. 2005 2010	Tx. Cresc. 2010 2014	Tx. Cresc 2014 2018
Mesorregião Nordeste Mato-Grossense	1.809.219	2.310.609	4.602.314	5.961.441	27,7%	99,2%	29,5%
Mato Grosso	17.761.444	18.787.783	26.495.884	31.608.562	5,8%	41%	19,3%
Brasil	51.182.074	68.756.343	86.760.520	117.887.672	34,3%	26,2%	35,8%

Quadro 2 - Produção de soja/ton. na porção norte da Mesorregião Nordeste Mato-Grossense 2005/2018

Fonte: IBGE/ Sidra 2020

O quadro dois nos leva a observar um grande aumento na produção de soja da região, como também revela que a expansão da sua produção, na Mesorregião, entre os anos de 2010 e 2014, foi de 99,2%; a do Mato Grosso foi de 41% e a do Brasil de 26,2%, o que nos remete a pensar que os municípios que foram influenciados pelo asfaltamento da BR 158/MT, na porção norte do estado, na mesorregião em questão, aumentaram suas produções, devido à maior facilidade de escoamento dos produtos. Também observamos uma taxa de crescimento natural entre os anos de 2014 e 2018.

A seguir, vamos mostrar a quantidade produzida de alguns hortifrutigranjeiros e outros grãos, no período que compreende os anos de 2000, 2010 e 2018, para termos uma clareza da variação de produção da Mesorregião Nordeste Mato Grossense.

Produtos	2000	2010	2018	Taxa de var. % 2000/2010	Taxa de var. % 2010/2018
Abacaxi	2.600	6.875	3.140	164%	-54%
Alho	-	-	-	-	-
Arroz	194.186	145.108	53.054	-25%	-63%
Batata	-	-	-	-	-
Cebola	-	-	-	-	-
Feijão	279	2.628	27.784	841%	957%
Mandioca	108.809	126.035	20.675	15,8%	-83%
Milho	97.489	462.105	3.435.340	374%	643%
Tomate	-	-	256	-	-
Trigo	-	-	-	-	-

Quadro 3 – Quantidade de hortifrutigranjeiros e grãos produzidas por toneladas 2000, 2010 e 2018.

Fonte: IBGE/ Sidra 2020

O quadro 3 mostra grandes variações na quantidade produzida de alguns produtos; o abacaxi, o arroz e a mandioca obtiveram variações negativas com o passar dos anos; o

feijão e o milho aumentaram vertiginosamente suas taxas de produção até 2018; o tomate aparece com uma produção em 2018, já o alho, a batata, a cebola e o trigo não obtiveram uma produção que pudesse ser registrada até 2018. Isso nos leva a entender que, com o crescimento de algumas culturas, como a soja, o milho e o feijão, outras culturas perderam espaço, ou não despertaram o interesse dos produtores da mesorregião, fazendo com que os produtos hortifrutigranjeiros venham de outras regiões do país para abastecer o mercado do Vale do Araguaia.

Em resumo, essas mudanças ocorreram, pois, as culturas de grãos começaram a evoluir, quando os agricultores tiveram acesso a maquinários pesados, como também uma grande facilidade para o escoamento de suas produções através da BR 158.

Um grande desenvolvimento das áreas, ao longo da BR 158 MT, começou a partir de 1995, com a evolução dos níveis de produtividade e as crescentes explorações agropecuárias que mudaram definitivamente o cenário do Cerrado (BOLFE, SANO e CAMPOS, 2020).

Como dito, anteriormente, o Cerrado vem desaparecendo e, nos últimos 40 anos, vem se tornando palco de muitas mudanças rápidas e profundas, evidenciando-se, indiscutivelmente, o papel da BR158 no processo de desenvolvimento econômico da região, em detrimento ao bioma original.

5 | CONCLUSÃO

O Mato Grosso, por ser um estado com grandes dimensões territoriais e localizado no centro do país, por muito tempo ficou esquecido pelos governos que passaram e, quando se deram conta de que esse abandono poderia causar uma perda, começaram a explorá-lo de maneira desordenada.

Com o plano e a velocidade com que fizeram essa exploração, não esperavam que houvesse alguns desarranjos, como a violência pela disputa de terras, já que existiam em muitos espaços destinados à colonização, tribos indígenas, posseiros e quilombolas. Dessa forma, a entrada de grandes empresas para cumprir o plano de desenvolvimento, acabou por retirar desses espaços, aqueles que inicialmente o ocupavam.

Poderia ocorrer uma estratégia alternativa para o desenvolvimento, mas, para isso, forças públicas e privadas deveriam reunir-se com a comunidade e discutirem um plano de desenvolvimento, formando políticas públicas bem claras que evitariam conflitos futuros.

Ficou claro também que o Cerrado foi muito prejudicado com toda essa tentativa de ocupação de espaços no Centro-Oeste brasileiro. A vegetação desse bioma possui raízes profundas que retêm a água no solo e, quando essa vegetação natural é retirada para a cultura de vegetações de raízes curtas, as águas também migram para partes mais baixas do terreno, ocorrendo que, para se cultivarem essas vegetações, são necessários métodos artificiais tecnicamente agressivos ao meio ambiente.

A BR 158 MT é vista com bons olhos pelas pessoas da região, como uma via de transportes que abastece os municípios, porém, foi observado que pouco ou quase nada de hortifrutigranjeiro é produzido nos municípios, mas a BR 158 cumpre com o plano governamental de ser uma rota para exportações.

Essa observação nos leva a refletir e aprofundar nos estudos para descobrirmos se as obras de infraestrutura viária, como a BR 158, alavancaram, sobretudo, o escoamento de grãos para a exportação e se repercutem positivamente no desenvolvimento regional e local. Em contrapartida, também será possível mensurar o quanto, ao mesmo tempo, podem ser nocivas aos biomas naturais, tão necessários à sobrevivência das espécies, inclusive a humana.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Moratória para os Cerrados. Elementos para uma estratégia de agricultura sustentável** (1999). Disponível em: http://ricardoabramovay.com/moratoria-para-os-cerrados/. Acesso em: 10/12/2016.

APROSOJA MT. **Corredor estratégico da Região Leste, BR-158 não recebe investimentos necessários** (2018). Disponível em: http://www.aprosoja.com.br/comunicacao/release/corredor-estrategico-da-regiao-leste-mt-158-nao-recebe-investimentos-necessarios. Acesso em: 18/08/2018.

BRASIL IBGE. Mato Grosso. **Panorama (2020)**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/panorama. Acesso em: 01/07/2020.

BOLFE, É. L., SANO, E. E. e CAMPOS, Silvia K**. Dinâmica agrícola no cerrado: análises e projeções.** Brasília. DF: Embrapa. 2020.

CIDADE BRASIL. **Mesorregião Nordeste Mato-Grossense (2020)**. Disponível em: https://www.cidade-brasil.com.br/2-mesorregiao-do-nordeste-mato-grossense.html. Acesso em: 01/07/2020.

DEMAMBRO, E. **Eixo de integração viária: impactos econômicos e sociais da BR 158 sobre as cidades do Vale do Araguaia mato-grossense entre 2000 e 2014.** Dissertação de mestrado. PUC. Goiânia. Goiás. Brasil. 2017.

DICIO. **Dicionário *on line* de português** (2020). Disponível em: http://www.dicio.com.br. acesso em: 18/08/2020.

DNIT, CONTRAN. **Limites legais** (2015). Disponível em: http://www1.dnit.gov.br/Pesagem/qfv%20pdf.pdf. Acesso em: 17/11/2015.

EMBRAPA. Empresa brasileira de pesquisa agropecuária. **Embrapa Cerrados** (2012). Disponível em: http://www.cpac.embrapa.br/unidade/historia. acesso em 04/08/2020.

GALVÃO, J. A. da C. **"Colonização e cidades do Mato Grosso".** In: XXVII Simpósio Nacional de História, Conhecimento histórico e diálogo social. artigo, Natal. Rio Grande do Norte. Brasil. 2013.

GARCIA PARET, C. **Realidade e história da região do Araguaia Xingu.** Instituto Socioambiental. São Paulo. São Paulo. Brasil. 2012.

IBGE. Área dos municípios brasileiros. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/todos-os-produtos-geociencias/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=o-que-e. Acesso em: 03/09/2020.

IBGE, Sidra. **Produção agrícola municipal**. Tabela 1612. Disponível em: sidra.ibge.gov.br/Tabela/1612#resultado. Acesso em: 14/08/2020.

IRRIGAÇÃO.NET. **Pivot Central: saiba as vantagens de seu uso na irrigação** (2017). Disponível em: https://www.irrigacao.net/pivot/pivot-central-saiba-as-vantagens-de-seu-uso-na-irrigacao-2/. Acesso em: 18/08/2020.

ICV - Instituto Centro de Vida. **Mato Grosso desmatou quase metade do Cerrado**. Disponível em: https://www.icv.org.br/2018/09/mato-grosso-desmatou-quase-metade-do-cerrado/. Acesso em: 25/08/2020.

ICV – Instituto Centro de Vida. **Impunidade impulsiona desmatamento ilegal em MT.** Disponível em: https://www.icv.org.br/2019/12/impunidade-impulsiona-desmatamento-ilegal-em-mt/#:~:text=Autor%3A%20Assessoria%20de%20comunica% C3%A7% C3%A3o& text=Relat% C3%B3rio%20t%C3%A9cnico%20divulgado%20pelo%20ICV,de% 20florestas%20em%20Mato%20Grosso. Acesso em: 25/08/2020.

LACERDA, N. **Políticas Públicas, ocupação do espaço e desenvolvimento na região Norte Mato-Grossense: uma análise crítica dos municípios de Sinop e de Lucas do Rio Verde – MT**. Tese de doutorado. UNISC. Santa Cruz do Sul. Rio Grande do Sul. Brasil. 2013.

MATTOS, C. M. **Uma geopolítica pan-amazônica**. Bibliex, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Brasil.1980.

MI/Secretaria de desenvolvimento regional. **"Nova Política Nacional de Desenvolvimento Regional"**. PNDR II, Brasília. Distrito Federal. Brasil. 2013.

MOYSÉS, A**. Desigualdades socioambientais no Centro – Oeste brasileiro: O caso da região metropolitana de Goiânia.** VIII Congresso Luso- Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra. Portugal. 2004.

MOYSÉS, A. **Cerrados Brasileiros: desafios e perspectivas de desenvolvimento sustentável**.: Ed. da PUC Goiás/Ed. América, Goiânia. Goiás. Brasil. 2012.

MT, **Mato Grosso Geografia**. Disponível em: https://www.cidade-brasil.com.br/2-mesorregiao-do-nordeste-mato-grossense.html. Acesso em: 01/07/2020.

MULLER, C. C. **Políticas governamentais e expansão recente da agropecuária no Centro-Oeste. In: ___. Planejamento e políticas públicas**. Brasília. Distrito Federal. Brasil. 1990.n. 3. p. 45 a 74.

PIONNER. **A evolução da produtividade no Cerrado**, 08/07/2013. Disponível em http://www.pioneersementes.com.br/media-center/artigos/160/a-evolucao-da-produtividade-no-cerrado> Acesso em 27/08/2020.

PLANALTO. **Decreto-Lei 1.179 de 06 de julho de 1971. Proterra**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del1179.htm. Acesso em: 01/07/2020.

ZART, L. L. **Desencanto na nova terra: assentamento no município de Lucas do Rio Verde – MT na década de 80.** Dissertação de Mestrado em Sociologia Política. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Santa Catarina. Brasil. 1998.

CAPÍTULO 11

RÓTULOS DOS ALIMENTOS NO BRASIL: UM ESTUDO À LUZ DA "GEOGRAFIA MÉDICA" (2012-2020)

Data de aceite: 01/03/2022

Luciene Soares de Oliveira Pena
Mestranda em Geografia na Universidade Federal de Catalão

José Henrique Rodrigues Stacciarini
Professor Doutor Titular da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Área de atuação: Dinâmica dos Espaços Rural e Urbano

RESUMO: Pretende-se com este estudo fazer a reflexão sobre a realidade da leitura dos rótulos dos alimentos no Brasil, discutindo questões como alimentação e os seus beneficios para a saúde do corpo. Será discutido também a capacidade de compreenção e entendimento dos rótulos por parte dos consumidores.
PALAVRAS-CHAVE: Rotulos, Alimentos, Geografia, Saúde.

ABSTRACT: The aim of this study is to reflect on the reality of reading food labels in Brazil, discussing issues such as food and its benefits for the health of the body. The ability of consumers to understand and understand the labels will also be discussed.
KEYWORDS: Labels, Food, Geography, Health.

1 I INTRODUÇÃO

Observa-se que um determinado estilo de vida, o qual leva milhares de pessoas a escolherem alimentos "prontos e de fácil preparo", prejudica, de forma decisiva, a saúde dos indivíduos, mesmo porque o consumo de gorduras totais, carboidratos simples, colesterol, calorias, dimunuem, por sua vez, o consumo de fibras, vitaminas, minerais com baixo teor de ácidos graxos insaturados (PONTES *et al*., 2009).

De acordo com Menezes e Mendes (2019), "os alimentos podem ser considerados como suportes privilegiados de análise, pois além de essenciais para a reprodução da vida de homens e mulheres, ao serem consumidos, são transformados em territorialidade" (MENEZES; MENDES, 2019, n.p.). Visto que uma alimentação nutritiva equivale a uma boa saúde, Hipócrates (460 a.C.-377 a.C) reforça "que o seu remédio seja seu alimento, e que seu alimento seja o seu remédio.". Por conseguinte, o corpo responde positivamente a uma alimentação saudável.

Nesse sentido, pensar a saúde do corpo é, antes de qualquer coisa, manter-se afastado de doenças que podem ser evitadas, por meio de uma rotina alimentar que seja saudável. Essa preocupação faz parte da agenda da Organização Mundial da Saúde (OMS) desde 1950, ano em que iniciam-se as reuniões conjuntas da Organização das Nações Unidas para Agricultura e alimentação (FAO)/OMS, com especialistas em nutrição e aditivos alimentares.

2 | JUSTIFICATIVA

De acordo com King, Keohane e Verba (1994, p.15), “para que um problema de pesquisa tenha valor, ele precisa ser expressivo na prática”. Isto posto, o problema a ser estudado na presente pesquisa justifica-se pela importância da leitura do rótulo e de sua contribuição para uma alimentação saudável.

3 | OBJETIVOS

Por meio do presente estudo de pesquisa, pretende-se analisar e compreender: 1) algumas questões relacionadas ao objeto de estudo e 2) a leitura de rótulos dos alimentos no Brasil, à luz da “Geografia Médica”.

4 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de delineamento transversal, a qual se constitui por uma análise de dados em um tempo-espaço delimitado com múltiplas variáveis. Tais pré-determinações compõem a investigação de caráter bibliográfico/teórico e documental.

5 | REFERENCIAL TEÓRICO

É necessário considerar que o hábito alimentar constitui-se por meio da cultura da disposição e facilidade em acessar o alimento. A princípio, na história da disposição regional de alimentos e, posteriormente, a partir de contatos entre diferentes povos, houve a produção de novos produtos, ampliando as possibilidades alimentares (GARCIA, 1995).

Vale lembrar que em 1808, com a criação das Faculdades de Medicina, surgiram diversos trabalhos que referenciavam a geografia das doenças ou patologia geográfica em várias regiões brasileiras. No entanto, cabe dizer que esses trabalhos eram de caráter determinista, isto é**,** enfatizavam os aspectos físicos do ambiente, como o relevo, clima e vegetação (PEITER, 2005).

É válido fazer uma menção ao livro de Lacaz, – publicado em 1972, cujo título é *Introdução à Geografia Médica no Brasil* – pois mesmo que essa obra não tenha cumprido a sua “missão” de unir os dois temas na época, hoje, vem contribuindo para a retomada de tais conhecimentos entre a geografia e a saúde. Pode-se dizer que esse período foi marcado por uma Geografia Médica atrelada aos interesses do governo e da classe dominante, não havendo uma análise crítica que relacionasse os seus estudos aos fatores socioeconômicos e culturais (DIAS JUNQUEIRA, 2009).

Seguindo essa linha de raciocíonio, a Geografia da Saúde, pelas considerações de Milton Santos, destacou-se a partir das análises das doenças e suas causas relacionadas, não apenas a fatores biológicos ou climáticos, mas também a fatores socioeconômicos, conforme as condições de trabalho, a idade, os recursos aplicados à melhoria da saúde

pública, seu planejamento, a qualidade de vida e outros aspectos importantes, que, às vezes, não eram levados em conta naquela época (ROJAS, 2003).

Destaca-se, nesse momento, sobre um preceito legal, de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, seção II, art. 196, que todos têm direito à saúde e esta deve ser garantida também com políticas sociais que visem a redução de riscos a doenças (BRASIL, 1998).

6 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quanto aos alimentos, vale destacar que o estudo desta temática se configura de forma transversal, visto que ela não está atrelada a uma área de conhecimento específico, se constituindo por múltiplas possibilidades de análise, que podem ser realizadas por diversas ciências, em consonância com a problemática que se pretende analisar**,** entre elas, a Ciência Geográfica, em específico, pela vertende da "Geografia Médica".

Abaixo, seguem algumas pesquisas e reflexões já produzidas por outros pesquisadores:

Em um estudo transversal produzido em uma rede de supermercado, Silva Cavada *et al.* (2012) observam que a maioria dos consumidores que tem o hábito de ler os rótulos são mulheres. Neste estudo**,** considera-se, também, que a escolaridade e o hábito da leitura influenciam de forma decisiva essa prática, mesmo porque**,** entre as informações de maior interesse pelos compradores, está a validade dos produtos (SILVA CAVADA *et al*., 2012).

Em outra pesquisa transversal, realizada por Lindemann *et al.* (2016**),** constata-se que os usúarios de Unidades Básicas de Saúde (UBS) e as mulheres casadas com nível superior apresentam maior tendência a ler os rótulos, porém, um dado relevante é que o número de mulheres participantes da pesquisa foi maior do que o de homens. Outro dado importante desta investigação está relacionado à saúde, haja vista que os portadores de doenças crônicas dão pouco valor para a leitura dos rótulos, ainda que a alimentação possa entrar como parte do tratamento não-farmacológico (LINDEMANN *et al*., 2016).

Seguindo nessa mesma pesquisa, verifica-se que a validade é a informação mais lida entre os sujeitos pesquisados. Assim, refletindo sobre a condição social da população brasileira e o fácil acesso à informação contida no rótulo, é relevante a criação de campanhas que incentivem e possibilitem a leitura e o entendimento do rótulo.

De acordo com Soares, Moura Neto e Silva (2016), em estudo realizado em uma rede de supermercados, a leitura dos rótulos tem maior predomínio entre as faixas etárias de 15 e 30 anos, com atenção maior para a validade. Além disso**,** neste estudo, foi avaliada a capacidade de compreensão dos consumidores, referente à leitura dos rótulos, sendo o resultado "desanimador" (SOARES; MOURA NETO; SILVA, 2016).

No estudo transversal de Ferreira *et al.* (2020), realizado em uma universidade privada, o resultado encontrado para a frequência da leitura do rótulo, no que se refere ao

gênero, foi o mesmo entre homens e mulheres, não havendo distinção. As características sociais de renda e idade, nesta pesquisa, foram as que demonstraram resultados de maior expressão, no tocante da leitura do rótulo (FERREIRA *et al*., 2020).

Algumas considerações da mencionada pesquisa, disposta acima, corroboram com os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 1995), que afirmam que as mulheres brancas apresentam maior taxa de escolarização, com percentual de 47,3% na Educação Infantil, 96,4% no Ensino Fundamental, 66,9% no Ensino Médio e 26,5% no Ensino Superior (BRASIL, 1995).

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além das indagações aqui levantadas, torna-se necessário refletir, junto ao consumidor, acerca da compreensão de que o rótulo não é somente a data de validade, pois nele há importantes informações nutricionais, como, por exemplo, a origem do produto, o conteúdo líquido, o lote, além de outras informações que fazem parte do controle da produção dos respectivos produtos.

Amon e Menasche (2008) se apropriam da discussão dos alimentos de maneira reveladora, considerando-os como elementos materiais significativos à vivência de um grupo. Enfatizam que os alimentos apresentam uma dimensão comunicativa que ultrapassa a função de nutrir os seres humanos, pois: "[...] a comida é concebida como manifestação de uma estrutura subjacente, que pode ser apreendida, conduzindo ao conhecimento de características de uma sociedade" (AMON; MENASCHE**,** 2008, p. 17).

REFERÊNCIAS

AMON, D; MENASCHE, R. Comida como narrativa da memória social. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 1. Jan/Jun. 2008. Disponível em: Acesso em: 10 de maio de 2019.

BRASIL, Governo Federal. **Constituição Federal de 1998**. Art. 196. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 31 de outubro de 2018.

BRASIL, Governo Federal. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**. Educação e treinamento da mulher. 1995. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190215_tema_b_educacao_e_treinamento_da_mulher.pdf Acesso em: 20 de março de 2021.

CAVADA, G. S.; PAIVA, F. F.; HELBIG, E.; BORGES, L. R. Rotulagem nutricional: você sabe o que está comendo? **Brazilian Journal of Food Technology**, v. 15, s/n, nov. 2020, p. 84-88.

DIAS JUNQUEIRA, R. D. R. D. Geografia Médica ou da Saúde / Medical Geography and Geography of Health. **Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, v. 5, n. 8, 4 out. 2009.

FERREIRA, R. *et al.* Conhecimento de universitários sobre a rotulagem dos alimentos e informações nutricionais. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8. 2020.

GARCIA, R.W.D. Notas sobre a origem da culinária: uma abordagem evolutiva. Campinas. **Rev. Nutr.** PUCCAMP, 8(2), 1995, p. 231-244.

KING, G.; KEOHANE, R.; VERBA, S. Designing social inquiry. Princeton: **Princeton Univ. Press**, 1994.

LINDEMANN, I. L.; SILVA, M. T.; CESAR, J. G.; MENDOZA-SASSI, R. A. Leitura de rótulios alimentares entre usuários da atenção básica e fatores associados. **Cad. Saúde colet.** [online], v. 24, n. 4, 2016, p. 478-486.

MENEZES, S. S. M.; MENDES, G. F. O Espaço Geográfico para além de suas materialidades: memória, tradição e o saber fazer dos alimentos. UESB: **Geopauta**, 2019; 3(3): 37-52.

PEITER, P. C. **Geografia da Saúde na Faixa de Fronteira Continental do Brasil na Passagem do Milênio**. 309 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFRJ/ IGEO, 2005.

PONTES, T.E. *et al.* Orientação nutricional de crianças e adolescentes e os novos padrões de consumo: propagandas, embalagens e rótulos. **Rev Paul Pediatr.** v. 27, n. 1, 2009, p. 99-105.

ROJAS, L.I. Geografía y salud. Entre Historias, Realidades y Utopias. In: Caderno Prudentino de Geografia. **Associação dos Geógrafos Brasileros**, v.1, n. 1, dez. 2003.

SOARES, D.J.; MOURA NETO, L.G.; SILVA, L. M. R. Análise do comportamento dos consumidores com relação à compreensão e entendimento das infomações dos rótulos de alimentos. **Agropecuária Técnica**, v. 37, n. 1, 2016, p. 105-111.

CAPÍTULO 12

O LUGAR DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM ARAGUAÍNA-TO (2017-2018)

Data de aceite: 01/03/2022

Ana Caroline Pereira dos Santos
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus Araguaína
http://lattes.cnpq.br/3373512773287624

Tatiana do Carmo de Almeida
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus Araguaína
http://lattes.cnpq.br/4935477023336266

Fátima Maria de Lima
Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema
http://lattes.cnpq.br/7179472417445749

Trabalho apresentado em 12 de setembro de 2018, no III Simpósio e I Seminário Internacional do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT) - Metodologias Participativas em Estudos de Cultura e Território, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Araguaína, hoje denominada - Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

RESUMO: Esta pesquisa busca investigar as culturas afro-brasileiras nos currículos do ensino médio em três colégios de Araguaína-TO (2017-2018). Justifica-se pela sua relevância acadêmica, social e pela atualidade do tema. Apresenta como referencial teórico-metodológico autores como: Brasil (1996, 2004, 2008, 2010, 2014 e 2017), Fernandes (2007) e outros. Tem como objetivo geral: compreender os estudos das culturas afro-brasileiras nos currículos do ensino médio, especialmente em dois colégios públicos e um colégio confessional. Os objetivos específicos são: verificar o que e quando as culturas afro-brasileiras são estudadas nesses três colégios, em termos de carga horária e temas; comparar os estudos dessa temática neles. Trata-se de uma pesquisa exploratória. Realizou-se um levantamento de fontes documentais e bibliográficas acerca deste tema. Participou-se também de reuniões dialógicas com docentes desses colégios. Os resultados preliminares desta pesquisa sinalizam que as culturas afro-brasileiras aparecem de forma ínfima nos currículos do ensino médio das instituições investigadas aqui. Aponta que as culturas afro-brasileiras são estudadas geralmente, em dois momentos específicos, o dia, 13 de maio, “Dia da Abolição da Escravatura”, e o dia, 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra”. Em relação ao colégio particular, não foi possível averiguar, ainda, esta questão, pois a pesquisa encontra-se em andamento. Portanto, almeja-se apresentar esses resultados ao término dela.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino médio; currículo; culturas afro-brasileiras.

THE AFRICAN-BRAZILIAN PLACEMENT IN THE SYLLABUS FOR THE ELEMENTARY EDUCATION IN ARAGUAÍNA-TO (2017-2018)

ABSTRACT: This paper is intended to investigate the African-Brazilian culture in the syllabus for the elementary education in three schools in Araguaína-TO (2017-2018). It is also justified by its social and academic relevance and its contemporaneity as well. As for the theoretical and methodological procedure, introduces

authors such as Brazil (1996, 2004, 2008, 2010, 2014 and 2017), Fernandes (2007) and others. Its main and general objective is to discern the African-Brazilian culture present in the educational elementary syllabus, particularly in two public schools and an educational-religious institution as well. The main points are: Checking what and when the African-Brazilian culture is studied at the three institutions in terms of time load and themes; comparing the studies and their themes. This research has an exploratory purpose. A detailed -research has been performed in order to find sources, documents and bibliographical content about the theme. A series of dialogues and debates have happened along with the faculty. The preliminary results have pointed out that the African-Brazilian culture has been considered irrelevant by the educational syllabus in the institutions quoted in this paper. It has also pointed out that the African-Brazilian culture is studied only in two particular moments such as May 13 which is the slavery-abolition day in Brazil and November 20 which is the "African-Brazilian Awareness-day". As for the private educational institution quoted before, a verification has not been possible to be performed due to incomplete research which is still undergoing. Therefore, a result is still being expected to be shown as soon as it is completed.
KEYWORDS: Elementary school; Syllabus, African-Brazilian culture.

1 | INTRODUÇÃO

Esta investigação busca estudar as culturas afro-brasileiras nos currículos do ensino médio de 03 (três) colégios, de Araguaína-TO (2017-2018). Tem como objetivo geral: compreender os estudos das culturas afro-brasileiras nos currículos do ensino médio, especialmente em dois colégios públicos e um colégio confessional. Os objetivos específicos são: verificar o que e quando as culturas afro-brasileiras são estudadas nesses três colégios, em termos de carga horária e de temas; comparar os estudos dessa temática nesses colégios, respectivamente. Justifica-se pela sua importância acadêmica, social e atualidade do tema. Trata-se de uma pesquisa exploratória, na modalidade de estudo de caso. A priori realizou-se um levantamento de fontes documentais e bibliográficas sobre o referido tema, por ocasião, dos estudos de Sociologia da Educação, do curso de Geografia, do Campus de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins, atualmente denominada Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Participou-se também de reuniões dialógicas com docentes desses colégios no Laboratório de Informática da Geografia (LABGEO), Campus Araguaína-TO, no mês de agosto do ano de 2018.

A revisão da literatura encontra-se em construção com o intuito de compreender como as questões étnico-raciais estão sendo pautadas no campo educacional. Iniciou-se a revisão com o estudo de Florestan Fernandes (2007, p. 63), que nos revela que a segregação desse povo ocorre de forma sutil no Brasil e que o mito da 'democracia racial' contribui para dissimulá-la. No momento, realiza-se um levantamento da legislação brasileira, que aborda a temática afro-brasileira, principalmente na área educacional, como Brasil (1996, 2003, 2008, 2010, 2014 e 2017). Revisou-se ainda, Brandão (2007), Demo (1994) e Gil (2002), que tratam de temas referentes à pesquisa científica, bem como Tuan

(1983), que aborda a categoria lugar.

Este estudo está organizado em quatro partes.

2 I O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA LEGISLAÇÃO NACIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96) assegura o direito e torna obrigatório o estudo das culturas afro-brasileiras no currículo educacional, especialmente no art. 26-A que enuncia: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena." (BRASIL,1996).

Então, entende-se que a obrigatoriedade estabelecida pela lei assegura às comunidades de povos afrodescendentes a oportunidade de acesso à educação, e sendo assim, cabe aos órgãos educacionais a efetivação da mesma em cumprimento da lei, como a atenção em todos os setores que fazem parte de seu efeito no campo educacional.

A trajetória de luta para inserção dos estudos da cultura afro-brasileira no currículo da educação brasileira tem como marco a Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o estudo desde sua história à sua cultura:

> Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
>
> 'Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
>
> § 3º (VETADO)'
>
> 'Art. 79-A. (VETADO)'
>
> 'Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. ' (BRASIL, 2003, grifo do autor).

A Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008 revogou a Lei n° 10.639/2003, para ampliar no currículo de história da educação básica, o estudo das comunidades afro-brasileiras e das comunidades indígenas, desta forma:

> Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
>
> 'Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-

> brasileira e indígena.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.' (NR) (BRASIL, 2008).

Nesse processo de luta e de conquistas, a Lei n° 12.288, de 20 de julho de 2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial:

> Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.
>
> Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:
>
> I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;
>
> II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;
>
> III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;
>
> IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;
>
> V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;
>
> VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2010).

O Estatuto institue o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR). Esse programa reforça e reivindica a efetivação das políticas e serviços destinados à promoção da igualdade racial com a finalidade de promover a equidade racial e educacional no país. Em vista disso:

> Art. 47. É instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País, prestados pelo poder público federal.
>
> § 1º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão participar do Sinapir mediante adesão.
>
> § 2º O poder público federal incentivará a sociedade e a iniciativa privada a participar do Sinapir
>
> Art. 48. São objetivos do Sinapir:
>
> I - promover a igualdade étnica e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante adoção de ações afirmativas;
>
> II - formular políticas destinadas a combater os fatores de marginalização e a promover a integração social da população negra;
>
> III - descentralizar a implementação de ações afirmativas pelos governos estaduais, distrital e municipais;
>
> IV - articular planos, ações e mecanismos voltados à promoção da igualdade étnica;
>
> V - garantir a eficácia dos meios e dos instrumentos criados para a implementação das ações afirmativas e o cumprimento das metas a serem estabelecidas. (BRASIL, 2010).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), que foi instituído pela Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, especialmente no art. 8°, inciso II, que versa sobre a questão indígena e quilombola:

> Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.
>
> § 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:
>
> I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
>
> II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
>
> III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
>
> IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.
>
> § 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da

comunidade educacional e da sociedade civil. (BRASIL, 2014).

3 | PNE (2014-2024)

O Plano Nacional da Educação - PNE (2014-2024) tem como fundamento a preocupação com o desenvolvimento educacional e a inserção de todos na educação. Dentro de sua matriz organizacional compõe-se de vinte metas requeridas no intuito de avivar os alunos a sentirem-se integrantes da comunidade escolar e assim, da sociedade (FERRACINI, 2009, p. 23). O PNE também serve como um facilitador do cumprimento de leis já estipuladas, a respeito da inclusão da cultura e história afro-brasileira no ensino. Também é pautado no plano educacional a preocupação com os jovens que cursam o ensino médio, e pelo grau de desistência, observa-se com base em pesquisas que, 31% dos que abandonam a escola nesta fase são negros. Pouco diferente das escolas primárias, o cenário das escolas públicas do século XXI está repleto de violências simbólicas impostas pelo capital cultural das culturas dominantes e do conhecimento limitado ao aluno afrodescendente. Dessa forma, alunos bem conceituados, portanto, não são, geralmente, negros (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 151). Portanto, a inserção das temáticas étnico-raciais atua como um mecanismo proposto para incluir os jovens oriundos dessas comunidades. (FERRACINI, 2009, p. 31).

4 | O ENSINO DAS CULTURAS AFRO-BRASLEIRAS NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a estrutura padrão utilizada como base para a educação nacional, a mesma estabelece os objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar e é válida desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No que diz respeito ao ensino das culturas Afro-brasileiras:

> A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integradas por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza.
>
> ....
>
> [...] no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer **diálogos** – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao **domínio** de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado

> objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BRASIL, 2017, p.561-562, grifos do autor).

Das competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio, destaca-se a de número 5, que expressa:

> COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO
>
> ....
>
> 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
>
> ....
>
> (BRASIL, 2017, p.570).

5 | O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E AS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS

Entende-se que o lugar das culturas afro-brasileiras nos currículos escolares está relacionado à significação inserida desde o contexto histórico ao cotidiano escolar do aluno.

O currículo é lugar, e de maneira real e simbólica manifesta a realidade, e assim pode atuar como poder (SILVA, 2011, p. 150). Se o mesmo abordasse o que de fato aconteceu no passado e que resultou na visível desigualdade social, possibilitaria às massas marginalizadas o desenvolvimento social, no caso, os afrodescendentes, com base na realidade de um país que vive o fenômeno do multiculturalismo, que: “De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço” (SILVA, 2011, p. 85).

Propõe-se o desenvolvimento de estudos das Culturas Afro-brasileiras que vêm desaparecendo, um apelo à consciência negra, a um país no qual predomina o semblante africano. Há urgência no despertamento da sociedade, ao espaço reservado às culturas Afro-brasileiras, que concomitante, está invisível nas escolas, nas ruas, no mercado de trabalho, nas praças, em suma, nos ambientes de relações sociais. Nesses termos: “Não seria possível compreender a história, o estado atual e os múltiplos efeitos das políticas educacionais, sem situar a raça como elemento nuclear da análise” (CANEN ; MOREIRA, 2001, p. 148).

Atualmente, a realidade social se explica na escassez do conhecimento, pois:

> Ao apresentar-se a raça, de forma direta, a nossos olhos: poderemos desafiar o Estado, as instituições da sociedade civil e a nós mesmos, como indivíduos, de forma a combater o legado da desigualdade e da injustiça herdado do passado (id.,ibid.) e continuamente reproduzido no presente (CANEN;

MOREIRA, 2001, p. 148).

E para um povo não repetir erros do passado é extremamente importante que o indivíduo conheça suas origens, a história de seus antepassados, o que contribui à reflexão e conquistas para um futuro que lhe aguarda, como também para que tome atitudes no tempo presente visando transformar sua história.

Entrevistas foram realizadas, buscando melhor entendimento de como o tema está sendo trabalhado nas turmas de ensino médio. Foi de grande relevância articular com profissionais da área da educação, que trabalham com essas turmas e vivenciam no cotidiano escolar a eficiência e sua falta, nas abordagens das temáticas étnicas em conjunto aos conteúdos próprios dessas turmas.

Os profissionais entrevistados destacaram em suas falas que as abordagens dessas temáticas vêm conquistando mais espaço no currículo e que nos livros didáticos tem ocorrido uma nova ênfase nos conteúdos sobre a História da África; entretanto, têm sido feitas de uma maneira tímida e alheia pelos professores. Há também o desenvolvimento de atividades de conscientização como é o caso do G. D., onde foi desenvolvido em conjunto (alunos e professores) o trabalho "Escravidão Nunca Mais" e "Mapa da Escravidão no Brasil". Semelhantemente aconteceu no colégio S.C., a realização de palestras em combate ao racismo. Relativamente, os mesmos enfatizaram que não havia relutância por parte dos alunos ao receberem esses conteúdos em sala. Afirmaram ainda, dificuldade ao lidarem com os temas, pela manifestação de uma cultura eurocêntrica, que predomina uma realidade distante ao cotidiano dos alunos. Com base nas articulações dos mesmos verificou-se que abordar as culturas e história afro-brasileira em sala de aula ainda é feito como decisão do profissional, e não em cumprimento da lei.

A ação deve ser imediata, todavia: "Não podemos lidar com esses assuntos a menos que focalizamos, diretamente, as relações de poder desiguais que criaram o terreno educacional em que foram por ele criadas" (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 155).

O papel dos educadores docentes em trabalhar o currículo, como também em ir além dos conteúdos dos livros didáticos, não pode ser impedido ou silenciado pela imposição do poder estatal e das culturas dominantes. Desta forma: "[...] parte de nossa tarefa, no que se refere à pedagogia e à conscientização política, é falarmos, para nós mesmos e para nossos alunos, que as identidades são historicamente construídas" (CANEN; MOREIRA p.157)

Observa-se, que o currículo pode ser lugar, trazendo consigo ressignificações que transmitem conhecimentos aos educandos. Sabe-se que o saber popular é fundamental para a inserção de um indivíduo nos ambientes cotidianos, quanto mais do escolar.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proporcionou uma leitura inicial acerca do tema trabalhado e uma percepção crítica sobre o tema em discussão, de que forma está inserida a efetivação das leis no cotidiano escolar e de que forma os trabalhadores da área da educação lidam com o desenvolvimento dessas temáticas, em que os mesmos são quem decidem trabalhar ou não os temas abordados nesta pesquisa, como também não há uma carga horária estipulada para aplicação destes conteúdos. Concluiu-se que são períodos curtos e diferentes entre as escolas analisadas. A inserção da história dos contribuintes para a construção social e cultural do país não deve ser silenciada, pois uma vez que isso aconteça, uma classe irá se sobressair em razão da outra, elitizando a educação. Resultando em uma cultura padronizada, e distante da realidade de pessoas pertencentes a outros grupos étnicos e raciais. Apesar da pesquisa estar em construção, pode-se afirmar que, com o desenvolvimento deste estudo pôde-se ampliar a visão do tema e entender que ainda há muito a fazer para a efetiva inserção dessa temática no campo educacional.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. **A pesquisa participante**: Um momento da educação popular. Uberlândia: Ed. Popular, v. 6, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (LDB/1996)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 03 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (2017)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A., MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DEMO, P. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FERRACINI, R. Uma imagem da África na Obra de Aroldo de Azevedo. In:ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO,II., 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. p. 1-16. Disponível em: http://enhpgii.fi les.wordpress. com/2009/10/ rosemberg-ferracini.pdf. Acesso em: 10 mar.2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

TOCANTINS. Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins - PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. **Diário Oficial** (Palmas, Estado do Tocantins), Ano XXVII, nº 4.411, 09 jul. 2015, p. 2-22. Disponível em: https://central3.to.gov.br/arquivo/240524/. Acesso em: 10 mar. 2018.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

SOBRE O ORGANIZADOR

ADILSON TADEU BASQUEROTE - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutoramento Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais- Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIC no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar. http://orcid.org/0000-0002-6328-1714

ÍNDICE REMISSIVO

GEOGRAFIA E ENSINO:

Dimensões teóricas e práticas

GEOGRAFIA E ENSINO:

Dimensões teóricas e práticas